

Mediennutzung im sozialen Kontext

Soziale Netzwerkanalyse der Funktionen und Effekte interpersonaler Kommunikation über massenmediale Inhalte

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der
Philosophischen Fakultät der Universität Zürich

Vorgelegt von
Thomas N. Friemel
von Häggenschwil / SG

Angenommen im Herbstsemester 2008 auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Heinz Bonfadelli und
Herrn Prof. Dr. Michael Schenk

www.friemel.com

„In der Gesamtbewertung ist festzuhalten, dass Friemel mit dieser Dissertation wohl erstmalig das Thema interpersonale Kommunikation im Zusammenhang mit Mediennutzung in aller Tiefe theoretisch aufgearbeitet hat. (...) Die Untersuchungsanlage selbst ist außerordentlich beeindruckend. Mit größter Akribie hat der Verfasser reichhaltiges Datenmaterial erhoben und ausgewertet. Eine vergleichbare Untersuchung mit Nullmessung und vier Panelbefragungen bei Schülern und Jugendlichen ist mir nicht bekannt. Besonders hervorheben möchte ich, dass sich der Verfasser auch grundlegend mit der Netzwerkanalyse auseinandergesetzt hat und mit dem Modell der akteursorientierten Modellierung nach SIENA einen herausragenden Beitrag zum Einfluss der Ko-Orientierung auf die Mediennutzung von Jugendlichen in verschiedenen Facetten geleistet hat. Friemel ist es gelungen, die Interdependenz von Mediennutzung und sozialem Einfluss empirisch aufwändig und detailliert nachzuzeichnen.“

Prof. Dr. Michael Schenk, Universität Hohenheim, September 2008

„Zu würdigen ist insbesondere die systematisch-integrale Behandlung der Funktionen und Effekte interpersonaler Kommunikation, welche in der vorliegenden Studie von Thomas Friemel neu ist. (...) Neben dem theoretischen Teil der Arbeit muss auch die empirische Umsetzung gewürdigt werden, zum einen was die Breite der empirischen Basis (N=895) angeht und zum anderen in Bezug auf das äußerst aufwendige 4stufige Paneldesign. Dieses wird auf innovative Weise durch den Einsatz der Methode der sozialen Netzwerkanalyse komplettiert. Dementsprechend resultiert eine Vielzahl an zum Teil neuartigen Befunden.“

Prof. Dr. Heinz Bonfadelli, Universität Zürich, September 2008

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	13
1.1	Entdeckungszusammenhang.....	13
1.2	Forschungsinteresse und Fragestellung.....	15
1.3	Aufbau der Arbeit.....	17
2	Interpersonale Kommunikation als Forschungsgegenstand der Publizistikwissenschaft.....	19
2.1	Begriffsbestimmung: Kommunikation, Massenkommunikation und interpersonale Kommunikation.....	21
2.1.1	Kommunikationsbegriff nach Merten.....	21
2.1.2	Interpersonale vs. massenmediale Kommunikation.....	24
2.1.3	Definition von interpersonaler Kommunikation.....	26
2.2	Uses-and-Gratifications Ansatz.....	31
2.2.1	Theoretische Perspektive.....	32
2.2.2	Erhebungsmethode.....	36
2.2.3	Empirische Befunde.....	38
2.3	Mediensozialisation.....	40
2.4	Medienpräferenzen als zentrales Persönlichkeitsmerkmal.....	41
2.5	Soziale Kontexte im Jugendalter und deren Relevanz für die Mediennutzungsforschung.....	45
2.5.1	Schulklasse und Schule als Kontext der Mediennutzung.....	45
2.5.2	Die Peergruppe als Kontext der Mediennutzung.....	47
2.6	Mehr-Stufen-Fluss der Kommunikation.....	49
2.6.1	The People's Choice.....	50
2.6.2	Patterns of Influence.....	52
2.6.3	Personal Influence.....	54
2.6.4	Medical Innovation.....	57
2.6.5	Zusammenfassung der Entwicklung der Multi-Step-Flow Hypothese.....	58
2.6.6	Two-Mode-Interaction of Communication.....	59
2.7	Agenda-Setting.....	60
2.7.1	Studie von McCombs und Shaw.....	60
2.7.2	Die Relevanz der interpersonalen Kommunikation im Agenda- Setting Prozess.....	61

2.7.3 Bestimmung der Kausalrichtung des Agenda-Setting Prozesses	63
2.7.4 Mehr-Stufen-Fluss des Agenda-Settings	64
2.7.5 Einfluss von Netzwerkcharakteristiken	65
2.7.6 Hinweise auf Funktionen der interpersonalen Kommunikation	67
2.8 Schweigespirale	68
2.9 Medienspezifische Befunde für das Fernsehen	69
3 Das Individuum in der sozialen Gruppe	73
3.1 Begriffsbestimmung von „Gruppe“ und „sozialen Netzwerken“	74
3.2 Unsicherheits-Reduktions Theorie	75
3.3 Soziale Normen	76
3.4 Austauschtheorie	77
3.4.1 Anwendung in der Kommunikationswissenschaft	80
3.4.2 Kritik an der Austausch- und Unsicherheits-Reduktions- Theorie	81
3.5 Balance-Theorie	82
3.6 Soziale Vergleichstheorie	84
3.7 Kognitive Dissonanztheorie	87
3.8 Theorie der Sozialen Identität und Selbstkategorisierungs-Theorie	88
3.9 Dynamic Social Impact Theory	90
3.10 Theorie der Einzigartigkeit (Uniqueness)	91
4 Soziale Netzwerkanalyse	95
4.1 Grundgedanken der sozialen Netzwerkanalyse	96
4.2 Adaption der Sozialen Netzwerkanalyse in der Publizistikwissenschaft	97
4.3 Mikro-Makro-Link	102
4.4 Homophilie in sozialen Netzwerken und ihre dynamische Entstehung durch Selektion, Beeinflussung und Ko-Orientierung	106
4.4.1 Selektion und Beeinflussung als Erklärung für die Entstehung von Homophilie	108
4.4.2 Selektion	109
4.4.3 Beeinflussung	110
4.4.4 Ko-Orientierung als gegenseitige Beeinflussung	112
5 Interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte als spezialisierte Forschungsrichtung	117
5.1 Anteil und Charakteristika massenmedialer Inhalte in der interpersonalen Kommunikation	118
5.1.1 Häufigkeit von Medienbezügen	119
5.1.2 Gesprächspartner bei Medienbezügen	123
5.1.3 Art des Medienbezugs	124

5.1.4 Zusammenfassung des Forschungsstandes über Anteil und Charakteristika massenmedialer Inhalte in der interpersonalen Kommunikation.....	127
5.2 Funktionen interpersonalen und massenmedialen Kommunikation.....	128
5.2.1 Zum Begriff der Funktion	128
5.2.2 Funktionen von Kommunikation.....	132
5.2.3 Funktionen von Massenkommunikation.....	132
5.2.4 Funktionen der interpersonalen Kommunikation	134
5.2.5 Synopsis über die Forschung zu Funktionen der Kommunikation.....	136
5.2.6 Funktionen von Massenmedien für die interpersonale Kommunikation.....	137
5.2.7 Funktionen der interpersonalen Kommunikation für die Nutzung von Massenmedien	140
5.2.8 Funktionen interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte	141
5.3 Funktion der kognitiven Verarbeitung.....	146
5.3.1 Beschreibung der kognitiven Verarbeitung	146
5.3.2 Theoriebezüge der kognitiven Verarbeitung	151
5.3.3 Motive der kognitiven Verarbeitung	152
5.3.4 Mikro-Effekte der kognitiven Verarbeitung	152
5.3.5 Meso-Effekte der kognitiven Verarbeitung	153
5.3.6 Makro-Effekte der kognitiven Verarbeitung	154
5.3.7 Meta-Effekte der kognitiven Verarbeitung.....	154
5.4 Funktion der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung.....	155
5.4.1 Beschreibung der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung	156
5.4.2 Theoriebezüge der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung	159
5.4.3 Motive der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung	159
5.4.4 Mikro-Effekte der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung	160
5.4.5 Meso-Effekte der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung	161
5.4.6 Makro-Effekte der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung	162
5.4.7 Meta-Effekte der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung	163
5.5 Funktion der sozialen Positionierung.....	163
5.5.1 Beschreibung der sozialen Positionierungs-Funktion.....	164
5.5.2 Theoriebezüge der sozialen Positionierungs-Funktion	172
5.5.3 Motive der sozialen Positionierungs-Funktion	173
5.5.4 Mikro-Effekte der sozialen Positionierungs-Funktion.....	174

5.5.5	Meso-Effekte der sozialen Positionierungs-Funktion	174
5.5.6	Makro-Effekte der sozialen Positionierungs-Funktion	175
5.5.7	Meta-Effekte der sozialen Positionierungs-Funktion	176
5.6	Information, Diffusion (Persuasion)	177
5.6.1	Beschreibung der Informations-Funktion	178
5.6.2	Theoriebezüge der Informations-Funktion	180
5.6.3	Motive der Informations-Funktion	181
5.6.4	Mikro-Effekte der Informations-Funktion	182
5.6.5	Meso-Effekte der Informations-Funktion	183
5.6.6	Makro-Effekte der Informations-Funktion	184
5.6.7	Meta-Effekte der Informations-Funktion	184
5.7	Selektion von Medieninhalten (Medienselektion)	185
5.7.1	Beschreibung der Medienselektions-Funktion	186
5.7.2	Theoriebezüge der Medienselektions-Funktion	189
5.7.3	Motive der Medienselektions-Funktion	190
5.7.4	Mikro-Effekte der Medienselektions-Funktion	190
5.7.5	Meso-Effekte der Medienselektions-Funktion	191
5.7.6	Makro-Effekte der Medienselektions-Funktion	191
5.7.7	Meta-Effekte der Medienselektions-Funktion	192
6	Zusammenfassung und Entwicklung der Forschungsfragen	195
6.1	Publizistikwissenschaftliche Forschung zur interpersonalen Kommunikation	195
6.2	Psychologische und Soziologische Forschung zu Handlungsmustern in sozialen Gruppen	198
6.3	Relevanz der Sozialen Netzwerkanalyse als theoretische Perspektive und methodischer Ansatz	199
6.4	Funktionen interpersonaler Kommunikation über massenmediale Inhalte	201
6.5	Forschungsfragen	203
7	Untersuchungsanlage	205
7.1	Anforderungen an das Untersuchungssetting	205
7.2	Beschreibung des Untersuchungssettings	213
7.2.1	Zeitplan	217
7.2.2	Befragungstechnik	218
7.3	Operationalisierung zentraler Variablen	219
7.3.1	Operationalisierung der Fernsehnutzung	219
7.3.2	Operationalisierung des sozialen Netzwerks	220
7.3.3	Soziale Netzwerke: wahrgenommene vs. effektive Netzwerke und Attribute	221

8	Die soziale Netzwerkanalyse als Methodik in der Publizistikwissenschaft	223
8.1	Methodik der Datenerhebung	223
8.2	Analyse von Längsschnittdaten mittels akteursorientierter Modellierung	225
8.2.1	Entwicklung der statistischen Modelle	225
8.2.2	Co-Evolution von Netzwerk und Attributen	226
8.2.3	Grundlagen der akteursorientierten Modellierung mit SIENA	227
8.2.4	Modellparameter für Netzwerkdynamik	231
8.2.5	Modell Parameter für Verhaltensdynamiken	234
8.2.6	Endowment Function	235
8.2.7	Annahmen von SIENA	235
8.2.8	Komplexität der Berechnungen	237
8.2.9	Phasen der Modellberechnung in SIENA	239
8.2.10	Multilevel Analyse (Zweistufige Auswertung)	240
8.2.11	Strategie für die Modell Entwicklung	241
8.2.12	Anwendungen der Längsschnitt-Netzwerkanalyse	242
8.3	Zusammenfassung und Hypothesen	243
9	Forschungsbefunde	245
9.1	Rücklauf	245
9.2	Soziodemographie	247
9.3	Mediennutzung	250
9.3.1	Fernsehen	251
9.3.2	Radio	253
9.3.3	Zeitungen	253
9.3.4	Zeitschriften	255
9.3.5	Bücher	255
9.3.6	Musik	256
9.3.7	Video	257
9.3.8	Computer-/Videospiele	258
9.3.9	Internet	259
9.3.10	Entwicklung der Mediennutzung bei Jugendlichen in der Schweiz	260
9.3.11	Unterschiede zwischen Schultyp, Geschlecht und Befragungswelle	261
9.4	Themen der interpersonalen Kommunikation	263
9.4.1	Bedeutung verschiedener Gesprächsthemen	263
9.4.2	Häufigkeit verschiedener Gesprächsthemen (in Schulklasse)	266
9.4.3	Zusammenhang zwischen der Bedeutung und der Häufigkeit von Themen	268
9.5	Mediennutzung in sozialen Gruppen	269
9.5.1	Gemeinsame Mediennutzung mit Peers	270
9.5.2	Gemeinsame Mediennutzung mit Erwachsenen	273

9.5.3 Vergleich der gemeinsamen Mediennutzung mit Peers und Erwachsenen	275
9.6 Gesprächszeitpunkt.....	276
9.6.1 Gespräche vor der Mediennutzung.....	277
9.6.2 Gespräche während der Mediennutzung	278
9.6.3 Gespräche nach der Nutzung.....	282
9.7 Detailanalyse der interpersonalen Kommunikation über das Fernsehen.....	283
9.7.1 Zugang zum Fernsehen	284
9.7.2 Analyse der Fernsehnutzung auf Programm-Ebene	285
9.7.3 Verhältnis von Gesprächs- und Nutzungshäufigkeit (Talkability).....	290
9.7.4 Gesprächskonstellation in Abhängigkeit der Fernsehnutzung der Alteri	292
9.7.5 Inhalte der Gespräche über das Fernsehen (W4_F25).....	293
9.7.6 Gesprächsfunktionen beim Fernsehen (W4_F21)	295
9.7.7 Informations-Funktion bzgl. des Fernsehens	297
9.7.8 Zusammenfassung der Befunde zur interpersonalen Kommunikation über das Fernsehen	300
9.8 Relevanz des untersuchten sozialen Kontexts.....	301
9.8.1 Validierung anhand von Pauschalfragen	302
9.8.2 Soziometrische Validierung	305
9.9 Modellierung der sozialen Dynamik bzgl. der Mediennutzung in Schulklassen	309
9.9.1 Basismodell für die interpersonale Kommunikation über Fernsehsendungen	309
9.9.2 Anwendungsmodell der interpersonalen Kommunikation und Fernsehnutzung	312
10 Zusammenfassung	323
10.1 Systematik der Funktionen, Motive und Effekte	324
10.2 Empirische Befunde	325
10.3 Ausblick.....	326
10.4 Schlusswort	327
11 Verzeichnisse.....	329
11.1 Literaturverzeichnis.....	329
11.2 Abbildungsverzeichnis	369
11.3 Tabellenverzeichnis	371
12 Anhang.....	375
12.1 Übersicht über die abgefragten TV Sendungen	375

12.2 Fragebögen	377
12.2.1 W0 – Nullmessung vor Eintritt in Schulklasse.....	377
12.2.2 W1 – 1. Befragungswelle in der neuen Schulklasse.....	389
12.2.3 W2 – 2. Befragungswelle in der neuen Schulklasse.....	413
12.2.4 W3 – 3. Befragung in der neuen Schulklasse	423
12.2.5 W4 – 4. Befragungswelle in der neuen Schulklasse.....	433
12.3 Lebenslauf	445

1 Einleitung

„Eine Kommunikation kommt nur zustande, wenn jemand sieht, hört, liest – und so weit versteht, das eine weitere Kommunikation anschließen könnte“ (Luhmann 1996, S. 14).

Die Forschung zur Mediennutzung und Medienwirkung fokussiert vielfach auf einzelne Individuen und die unmittelbare Rezeptionssituation. Dabei wird übersehen, dass Medienhandlungen sowohl in einem sozialen, sachlichen, wie auch zeitlichen Kontext erfolgen. Die vorliegende Arbeit rückt bewusst diese drei Kontexte in den Mittelpunkt der Betrachtung. Ausdruck finden die drei Kontexte unter anderem in der interpersonalen Kommunikation, welche primär in Form von Gesprächen stattfindet. Gespräche sind Ausdruck des sozialen Kontexts, weil sie per Definition nicht in einem sozialen Vakuum stattfinden, sondern immer in Bezug zu mindestens einer anderen Person. Sie sind Ausdruck des sachlichen Kontexts, weil die rezipierten Inhalte dabei in Bezug zu anderem Wissen gebracht werden. Und sie sind Ausdruck des zeitlichen Kontexts, da sie vor, während und nach der Mediennutzung stattfinden und einen Bezug zu anderen Zeitpunkten herstellen können.

1.1 Entdeckungszusammenhang

Gespräche über massenmediale Inhalte sind so allgegenwärtig wie die Nutzung von Massenmedien selbst. Menschen diskutieren z.B., welche Bücher lesenswert sind, sprechen über die verworrenen Handlungsstränge einer Fernsehserie, informieren andere Personen über die neusten Nachrichten, verleihen ihren Emotionen bei Sportübertragungen lautstark Ausdruck oder brillieren in politischen Diskussionen mit Hintergrundwissen. Die Beispiele veranschaulichen die drei Dimensionen des sozialen, sachlichen und zeitlichen Kontexts von Massenkommunikation. Gleichzeitig stehen sie exemplarisch für verschiedene Funktionen, welche die interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte erfüllt. Hinweise von Freunden zu guten Büchern, spannenden Filmen, lustigen Artikeln und innovativen Websites ermöglichen es uns, einzelne Medieninhalte aus dem unüberblickbaren Angebotsspektrum heraus zu filtern (*Selektions-Funktion*). Gespräche über die Zusammenhänge einer Fernsehserie, komplexer Romane oder eines Zeitungsartikels können uns helfen, die Medieninhalte zu verstehen (*kognitive Verarbeitung*). Vielfach erhalten wir durch Gespräche mit anderen Personen auch einfach Informationen, indem wir über den neuesten Promi-Tratsch oder ein besonderes Ereignis informiert werden (*Informations-Funktion*).

Die drei erwähnten Funktionen der Selektion, Verarbeitung und Information beziehen sich alle auf die kognitive Ebene. Auch auf der affektiven Ebene der Gefühle erfüllt der Austausch mit anderen Personen eine Verarbeitungsfunktion. So wird während wie auch nach der Nutzung z.B. Freude oder Trauer mitgeteilt, um mit den Emotionen besser umgehen zu können (*affektive Verarbeitung und Stimmungsregulierung*). Als fünfte Funktion wird diejenige der *soziale Positionierung* vermutet, welche sowohl die Integration wie auch die Distinktion bezüglich sozialer Gruppen beinhaltet. Durch das Hören einer bestimmten Musikrichtung kann gleichzeitig eine Integration in eine Personengruppe erfolgen und eine Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen zum Ausdruck gebracht werden.

Wie alltäglich die soziale Integration durch den Bezug auf Medieninhalte ist, verdeutlichen zwei Werbeplakate der Schweizer Boulevardzeitung Blick (Abbildung 1). In den Aussagen der beiden Personen kommt zum Ausdruck, dass die Medien nicht nur der Information und Unterhaltung der Rezipienten dienen, sondern durch das Etablieren von öffentlichen Themen auch zu sozialer Integration führen können.



Abbildung 1 Werbeplakate der Schweizer Boulevard Zeitung Blick

Das Thema der sozialen Integration durch die Mediennutzung wird auch von anderen Medienanbietern betont. So wirbt die Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft SRG idée suisse mit dem Claim „Reden Sie mit. Werden

Sie Mitglied“ für neue Gebührenzahlen und verwendet hierfür die Internetadresse www.mitreden.ch. Auch der Verband Schweizer Presse wirbt mit dem Integrationspotential seines Angebots und meint „Wer liest, hat mehr zu sagen“. Die erwähnten Beispiele zeigen zwei Dinge. Zum einen scheint es einer weit verbreiteten Ansicht zu entsprechen, dass die Massenmedien der sozialen Integration dienen können und zum anderen wird davon ausgegangen, dass dies ein wichtiges Handlungsmotiv für die Mediennutzung darstellt. Es entspricht also dem Alltagsverständnis, dass Individuen ihre Mediennutzung mehr oder weniger bewusst auf ihr soziales Umfeld abstimmen.

1.2 Forschungsinteresse und Fragestellung

Die Alltagsbeobachtungen zur Bedeutung des sozialen Umfelds als Kontext der Mediennutzung lassen vermuten, dass die wissenschaftliche Forschung diesbezüglich längst über umfangreiche theoretische Modelle und gesicherte empirische Befunde verfügt. Tatsächlich sind in zahlreichen Theorien Bezüge zum sozialen Kontext enthalten und vereinzelt liegen auch empirische Befunde vor, welche die vermuteten Zusammenhänge zu bestätigen scheinen. Eine genaue Analyse des Forschungsstandes zeigt aber, dass es keinen integrativen theoretischen Ansatz für diese Phänomene gibt. Auch erscheinen die empirischen Studien bei näherer Betrachtung wenig aussagekräftig zu sein, da sie durch die Methodik der Zufallsstichproben den interessierenden Kontext systematisch ausschließen.

Ein wichtiger Anknüpfungspunkt der Thematik ist im Uses-and-Gratifications Ansatz enthalten. Dieser geht davon aus, dass sich Rezipienten unter anderem deshalb den Medien zuwenden, weil sie die Anschlusskommunikation antizipieren. Damit einher geht die Einsicht, dass es sich bei den Rezipienten nicht um passive, sondern um aktiv handelnde Individuen handelt, die sich den Medien nutzenorientiert zuwenden. Chaffee fasst diesen Perspektivenwechsel gegenüber der frühen Medienforschung in einer Adaption der Lasswell Formel zusammen.¹ Der Fokus liegt dabei nicht mehr so sehr auf dem *Sender* und dem, was dieser *kommuniziert*, sondern auf dem *Rezipienten* und was dieser *versteht*. In einer Synopsis analytischer Wortmodelle von „Kommunikation“ zeigt Merten zudem auf, dass die Formel von Lasswell nicht nur umgedeutet, sondern auch um wesentliche Elemente ergänzt werden kann (Abbildung 2).

¹ Vgl. hierzu Abbildung 4 auf Seite 32

Elemente der Analyse	Quintilian (35-86 n. Chr.)	Victorinus (um 400 n. Chr.)	Lasswell (1946)
Kommunikator	Persona	Quis	Who
Situation	Locus, Tempus	Ubi, Quando	-
Motivation	Occasio	Cur	-
Aussage	Factum	Quid, quem ad modum	says What
Wirkung	-	-	with what Effect
Rezipient	-	-	to Whom

Abbildung 2 Synopsis analytischer Wortmodelle zur Kommunikation (Merten 1977, S. 15)

Inspiziert durch die Adaption von Chaffee und den von Merten illustrierten Dimensionen lässt sich ein Wortmodell der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte entwickeln (Abbildung 3). Dieses fasst die wesentlichen Elemente des vorliegenden Forschungsgegenstandes zusammen. *Die übergeordnete Forschungsfrage lautet demnach: Wer (Ego) kommuniziert über welche Medieninhalte mit wem (Alter), in welchem Kontext, zu welchem Zweck (Motiv) und mit welcher Wirkung (Effekte)?*

Elemente der Analyse	Lasswell (1948)	Chaffee (1982)	
Kommunikand (Ego)	Wer (Quelle)	Wer (Rezipient)	Wer (Ego)
Inhalt	sagt was	hört was	kommuniziert über welche Medieninhalte
Kommunikand (Alter)	zu wem (Rezipient)	von wem (Quelle)	mit wem (Alter)
Kanal	über welchen Kanal	über welchen Kanal	-
Situation			in welchem Kontext
Motivation		zu welchem Zweck?	zu welchem Zweck (Motiv)
Wirkung	mit welcher Wirkung?		und mit welcher Wirkung (Effekte)?

Abbildung 3 Wortmodell der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte

Die ersten vier Aspekte der Forschungsfrage lassen sich mittels der konventionellen Methode der Befragung einer Zufallsstichprobe, aber auch mittels

Beobachtung oder Inhaltsanalyse relativ gut untersuchen. Es sind dies die Elemente: *Wer (1) kommuniziert über welche Medieninhalte (2) mit wem (3), in welchem Kontext (4)?* Schwieriger ist es, für die Elemente der *Motive (5) und Effekte (6)* valide Befunde zu ermitteln, da sich diese auf unterschiedlichen Aggregationsebenen befinden. Während sich die Motive auf Individuen beziehen (Mikro-Ebene) können sich Effekte auf der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene einstellen.

Motive handelnder Individuen werden zumeist in Experimentalstudien untersucht. Über die Effekte, welche sich durch diese Motive auf der Meso- und Makro-Ebene einstellen, kann dabei jedoch nur gemutmaßt werden. Bei der Beobachtung von Entwicklungen in der Gesellschaft lassen sich demgegenüber zwar Makro-Effekte erkennen, ein Rückschluss auf zugrunde liegende Handlungsmotive von Individuen ist jedoch kaum möglich. Die Anforderung an das Untersuchungssetting besteht deshalb darin, dass Informationen sowohl auf der Mikro- wie auch auf einer höheren Emergenzebene (Meso oder Makro) erhoben werden können. Um zudem zwischen Ursache und Wirkung unterscheiden zu können, ist ein Paneldesign notwendig. Aufgrund dieser Anforderungen basiert die hier vorgestellte Untersuchung auf einer Sozialen Netzwerkanalyse im Längsschnitt-Design.

Die Berücksichtigung der Motive deutet an, dass hier eine funktionale Perspektive eingenommen wird. Basierend auf der forschungsleitenden Frage und der funktionalen Perspektive besteht das *Ziel der vorliegenden Studie darin, eine integrative Systematik der Funktionen und Effekte interpersonaler Kommunikation über massenmediale Inhalte zu entwickeln und zumindest teilweise zu prüfen*. Die empirische Analyse ist insbesondere deshalb anspruchsvoll, weil davon ausgegangen wird, dass die Funktionen und Effekte in den alltäglichen Handlungen kaum je in ihrer prototypischen Form, sondern zumeist als verworrenes Bündel mehrerer Elemente auftreten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Aus der oben dargestellten Zielsetzung ist erkennbar, dass es sich bei der Thematik der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte nicht um einen gänzlich unerforschten Aspekt der Publizistikwissenschaft handelt. Bei der Aufarbeitung des Forschungsstandes in Kapitel 2 wird gar deutlich, dass der soziale Kontext der Mediennutzung in diversen Theorien auf unterschiedliche Weise Berücksichtigung findet. In den einzelnen Abschnitten wird deshalb diskutiert, in welcher Form der soziale Kontext konzeptionell eingebunden wird und welche empirischen Befunde bislang vorliegen.

Wichtige theoretische Grundlagen aus benachbarten Forschungsdisziplinen werden sodann in Kapitel 3 und 4 dargestellt. Dies sind zum einen sozialpsychologische Theorien (3) und zum anderen die soziale Netzwerkanalyse als interdisziplinäres Forschungsparadigma (4). Auf dieser Basis wird in Kapitel 5 sodann eine integrierte Systematik von Funktionen und Effekten der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte entwickelt. Dabei werden sowohl die dazugehörigen psychologischen Motive erläutert wie auch mögliche Effekte auf der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene erschlossen.

Die Zusammenfassung des Theorieteils und der postulierten Systematik in Kapitel 6 mündet sodann in der Formulierung der Forschungsfragen für den empirischen Teil der Arbeit (9). Da hierbei die noch wenig etablierte Methodik der Sozialen Netzwerkanalyse zur Anwendung kommt, werden die Anforderungen an das Untersuchungssetting (7) und die wichtigsten Besonderheiten der Methodik vorgängig in separaten Kapiteln erläutert (8).

2 Interpersonale Kommunikation als Forschungsgegenstand der Publizistikwissenschaft

Die interpersonale Kommunikation fand in der medienwissenschaftlichen Forschung nur zögerlich Berücksichtigung und stellt noch heute ein eher peripheres Forschungsgebiet dar. Sofern sie Berücksichtigung findet, dient sie nicht selten als *Erklärung für das Unerklärbare*. Das beste Beispiel hierfür ist die richtungsweisende Studie „The People’s Choice“ von Lazarsfeld, Berelson und Gaudet (Lazarsfeld et al. 1968).² Die berühmte Hypothese des Two-Step-Flow of Communication wurde nämlich eher zufällig entdeckt und basiert zum einen auf der Beobachtung, dass a) die Rezipienten durch die Massenmedien bzgl. ihrer politischen Einstellung kaum beeinflusst wurden, und zum anderen b), dass Personen, die besonders häufig um Ratschläge gefragt werden, eine erhöhte Mediennutzung aufweisen (vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 2.6.1). In der Interpretation wird das Einflusspotential auf politische Entscheidungen, welche für die Massenmedien angenommen wurde, aber nicht bestätigt werden konnte, post-hoc der interpersonalen Kommunikation zugeschrieben.³

Betrachtet man die Operationalisierung der interpersonalen Kommunikation in den aktuellen medienwissenschaftlichen Studien, scheint sich die Vorstellung einer *interpersonalen Kommunikations-Black-Box* noch immer zu bestätigen. Während sowohl die Medienstimuli wie auch die individualpsychologischen Wirkungsmechanismen überaus differenziert erfasst werden, beschränkt sich die Erfassung der interpersonalen Kommunikation vielfach auf wenige Pauschalfragen wie z.B. „wie häufig sprechen sie über Fernsehsendungen“ oder „haben ihre Freunde einen ähnlichen Musikgeschmack“.

Klemm nennt die theoretischen Ansätze der Publizistikwissenschaft, welche die interpersonale Kommunikation berücksichtigen (er verweist dabei auf Two-Step-Flow, Agenda-Setting und Uses-and-Gratifications) als „zarte“ Versuche, die Zuschaueraktivität in die Medienwirkungsforschung einzubinden (Klemm 2000, S. 85–88). Dabei geht es nicht nur um das grundsätzliche Verständnis, dass Rezipienten aktiv handelnde Individuen sind, sondern auch darum, dass sie in ihren Handlungen in ein soziales Umfeld eingebunden

² Im Original 1944 publiziert.

³ „(...) the investigators attributed the power of influence to interpersonal communication because mass communication did not have the strong effects they had anticipated“ (Chaffee, Mutz 1988, S. 24).

sind. Die interpersonale Kommunikation ist demnach ein wesentliches Element bzw. eine Manifestation des Einflusses des sozialen Kontexts auf Mediennutzung und -wirkung. Bemerkenswert ist, dass diese Black-Box in den meisten Ansätzen der Mediennutzungs- und wirkungsforschung enthalten ist. In Anlehnung an Brosius, der die Parallelen verschiedener Wirkungstheorien mit dem Agenda-Setting darstellte (Brosius 1994, S. 280), wird hier deshalb die interpersonale Kommunikation bzw. der soziale Kontext der Mediennutzung als verbindendes Element verschiedener Wirkungstheorien gesehen.

Eine integrative Theorie der Mediennutzung- und wirkung auf Basis der interpersonalen Kommunikation zu entwickeln wäre vermessen und wahrscheinlich auch nicht zielführend. *Vielmehr ist es das Ziel dieser Arbeit, eine integrierte Systematik über die Bedeutung und Funktion der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte zu entwickeln.* Die Basis dieses Vorhabens bildet die vertiefte Auseinandersetzung mit der theoretischen Konzeptualisierung des interpersonalen Kontexts in den verschiedenen Theoriesträngen und den daraus resultierenden empirischen Befunden.

In einem ersten Abschnitt geht es zunächst um die Klärung der zentralen *Begriffe* von Kommunikation, interpersonalen und massenmedialer Kommunikation (2.1). Danach werden die bedeutendsten theoretischen Ansätze der Mediennutzungs- und wirkungsforschung dargestellt, wobei der Fokus stets auf die interpersonale Kommunikation bzw. den sozialen Kontext im Allgemeinen gerichtet ist. Die Reihenfolge der Abschnitte orientiert sich am Mikro-Makro-Kontinuum. Zunächst wird der Ansatz des *Uses-and-Gratifications* dargestellt, der sich auf das einzelne Individuum und seine Motive für die Mediennutzung bezieht (2.2). Die weiteren Abschnitte zu *Mediensozialisation* (2.3), den *Medienpräferenzen als zentrales Persönlichkeitsmerkmal* (2.4) und der wichtigsten *sozialen Kontexte im Jugendalter* (2.5) beziehen sich im Anschluss eher auf die Meso-Ebene sozialer Gruppen. Annahmen über die Bedeutung der interpersonalen Kommunikation für die massenmediale Kommunikation im gesellschaftlichen Kontext (Makro-Ebene) werden insbesondere in der Forschung zum *Mehr-Stufen-Fluss der Kommunikation* (2.6), *Agenda-Setting* (2.7) und *Schweigespirale* (2.8) ausgemacht. Da der Fokus des empirischen Teils dieser Arbeit auf der Fernsehnutzung liegt, werden sodann die wichtigsten medienspezifischen *Befunde zum Fernsehen* diskutiert (2.9).

2.1 Begriffsbestimmung: Kommunikation, Massenkommunikation und interpersonale Kommunikation

„Kommunikation ist das kleinste soziale System mit zeitlich-sachlich-sozialer Reflexivität, das durch Interaktion der Kommunikanden Behandlung von Handlungen erlaubt und soziale Strukturen ausdifferenziert“
(Merten 1977, S. 163).

Die wohl umfassendste wie auch systematischste Abhandlung über den Kommunikationsbegriff liegt von Merten vor, der zu diesem Thema 1976 promovierte (Merten 1977). Seine Begriffs- und Prozessanalyse wird im Folgenden etwas ausführlicher diskutiert, da sie sich, neben ihrer offenkundigen Fundiertheit, als besonders anschlussfähig für die vorliegende Arbeit erweist (Abschnitt 2.1.1). Basierend auf dieser Definition von Kommunikation wird sodann geprüft, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen interpersonaler und massenmedialer Kommunikation bestehen, wie sich diese Dichotomisierung erklären lässt und welche Konsequenzen sich daraus für die Forschung ergeben (2.1.2). Anschließend an die Definition von interpersonaler Kommunikation und deren Abgrenzung zu massenmedialer Kommunikation wird sodann erläutert, wieso in dieser Arbeit die etwas sperrige Formulierung der „interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte“ verwendet wird und nicht etwa „Mediengespräche“ oder „Anschlusskommunikation“ (2.1.3).

2.1.1 Kommunikationsbegriff nach Merten

Merten nähert sich dem Begriff der Kommunikation auf unterschiedliche Arten an. In einem ersten Schritt versucht er, den Begriff der Kommunikation durch die Extraktion des kleinsten gemeinsamen Nenners von 160 Definitionen zu definieren. Dieser Ansatz, führt jedoch zu der von ihm als trivial taxierten Feststellung, dass Kommunikation die Verbindung zweier „Kommunikanden“ bedeutet (Merten 1977, S. 88). Für die Anwendung der sozialen Netzwerkanalyse, welche als zentrale Perspektive dieser Arbeit zugrunde liegt, ist diese „triviale“ Feststellung von entscheidender Bedeutung. Wie später noch detaillierter ausgeführt wird, bestehen soziale Netzwerke stets aus einer Mehrzahl von Knoten und ihren Verbindungen. Der Befund, dass Kommunikation zumindest zwei Akteure bedingt, die miteinander in Verbindung stehen, ist deshalb, so banal er zunächst klingt, eine wesentliche Grundlage für die Legitimierung der hier gewählten Perspektive.

Im Untertitel des Buches von Merten kommt zum Ausdruck, dass Kommunikation stets ein Prozess ist („Eine Begriffs- und Prozessanalyse“). Basierend auf den erwähnten 160 Definitionen entwickelt Merten deshalb

eine Typologie von neun Definitionen, welche in einseitige (Transmission, Reiz-Reaktions-Handlung, Interpretation) und gegenseitige Prozesse unterteilt werden können (Verständigung, Austausch, Teilhabe, Beziehung, soziales Verhalten, Interaktion) (Merten 1977, S. 41). Diese neun Definitionstypen bewertet er sodann anhand von vier Kriterien (Ähnlichkeit, Exaktheit, Fruchtbarkeit und Einfachheit), woraus sich die Definition anhand der „Interaktion“ als „aussichtsreichster“ Ansatz ergibt. (Merten 1977, S. 88–89). Dabei wird, basierend auf dem soziologischen Interaktionsbegriff, von einer vollkommenen Symmetrie von Kommunikator und Rezipient ausgegangen, weshalb die beteiligten Akteure nicht als Personen, sondern vielmehr als Rollen zu verstehen sind (Merten 1977, S. 62). Hier lässt sich wiederum die Eignung der SNA für die Kommunikationsforschung herausstreichen, bedingt doch die SNA eine systematische Abstraktion von Kommunikationssituationen in strukturell definierte Kommunikationsrollen (Friemel 2008a, Friemel 2008e). Im Weiteren impliziert der Interaktionsbegriff, dass kausale Erklärungen für Interaktionsprozesse als wenig adäquat erscheinen, da von rekursiven Prozessen auszugehen ist (Merten 1977, S. 62). So verwundert es nicht, dass Merten in seiner Arbeit die Reflexivität als zentrales Element von Kommunikation identifiziert. Zu diesem Schluss kommt er, nach einer differenzierten Bewertung von sechs Aspekten von Kommunikation: Reziprozität, Intentionalität, Anwesenheit, Sprachlichkeit, Wirkung und Reflexivität (Merten 1977, S. 75). Dabei stellt er fest, dass Reflexivität in allen anderen Aspekten implizit oder explizit enthalten ist und somit als Kernaspekt von Kommunikation betrachtet werden kann (Merten 1977, S. 89).

Reflexivität ist im Kommunikationsprozess auf mehrfache Art gegeben, wobei Merten zwischen einer zeitlichen, sachlichen und sozialen Reflexivität unterscheidet (Merten 1977, S. 161). Aufgeteilt in diese drei Dimensionen kann Kommunikation wie folgt definiert werden (Merten 1977, S. 163):

1. Sozialdimension: „Kommunikation ist ein Interaktionsprozess“⁴
2. Sachdimension: „Kommunikation ist ein Prozess der Behandlung von Handlungen“⁵
3. Zeitdimension: „Kommunikation ist ein Prozess der Strukturgenese“⁶

⁴ „Reflexivität der Sozialdimension stellt sich als Reflexivität des Wahrnehmens, Erwartens und Handelns ein und leistet eine wechselseitige Verkopplung der diese Wahrnehmungen, Erwartungen und Handlungen besteuernden Individuen und schon damit Kommunikation“ [sic!] (Merten 1977, S. 161).

⁵ Reflexivität in der Sachdimension bezeichnet den Bezug unterschiedlicher Kanäle. „Sachliche Reflexivität erlaubt es daher auch, eingeholte Selektionsleistungen (Information) reflexiv zu selektieren und damit an Sinnstrukturen anzuschliessen“ (Merten 1977, S. 161).

Diese Definition von Kommunikation birgt eine ganze Reihe von Implikationen für deren empirische Analyse.

1. Sozialdimension: Für die Wahl des Settings ist es zentral, das soziale Gefüge des Kommunikationsprozesses möglichst umfassend zu berücksichtigen. Die klassische Methode der Zufallsstichprobe ist somit kritisch zu bewerten, da ihr Ziel gerade in der Auflösung struktureller Einbettungen besteht. In der vorliegenden Arbeit werden deshalb Schulklassen als eine mögliche Form von sozialen Gruppen analysiert.
2. Sachdimension: Kommunikation bezieht sich unter anderem wiederum auf Kommunikation und Chaffee meint gar, dass der wahrscheinlichste Effekt von Kommunikation weitere Kommunikation sei (Chaffee 1986, S. 76). In dieser Arbeit geht es deshalb um interpersonale Kommunikation über massenmediale Kommunikation. Da sich Kommunikation stets auf eine Sinnstruktur bezieht, ist es hilfreich, interpersonale Kommunikation in einer möglichst homogenen Sinnstruktur zu erheben. Dies ist insbesondere in sog. Peergruppen gegeben, welche als relevanter Bezugsrahmen für die Ausprägung von Sinnstrukturen betrachtet werden können.
3. Zeitdimension: Wie bereits im Begriff des Kommunikationsprozesses zum Ausdruck kommt, erfordert die Analyse von Kommunikation eine temporale Betrachtungsweise. Die Reflexivität bezüglich der Zeitdimension bedingt zudem, sich von einer einseitigen Kausallogik zu lösen und alle variablen Elemente gleichzeitig als unabhängige und abhängige Variablen in die Untersuchung einzubeziehen.

Ohne im Detail auf das hier gewählte Untersuchungsdesign einzugehen, soll kurz erläutert werden, inwiefern diese Anforderungen in der vorliegenden Arbeit erfüllt werden. Die soziale Netzwerkanalyse bietet sowohl theoretische wie auch methodische Möglichkeiten, der Sozialdimension bestmöglich gerecht zu werden. Merten verweist mit „Reziprozität“ denn auch auf einen klassischen Begriff der sozialen Strukturanalyse und definiert ihn als Sonderfall der Reflexivität bezüglich der Sozialdimension (Merten 1977, S. 162).⁷ Die Reflexivität bezüglich der Sachdimension ist durch die Analyse von (interpersonaler) Kommunikation über (massenmediale) Kommunikation

⁶ „Reflexivität in der Zeitdimension bedeutet, dass die Folge von Kommunikation auf den Kommunikationsprozess selbst zurückwirken, dass Kommunikation als selbstreferentieller Prozess anzusprechen ist“ (Merten 1977, S. 161).

⁷ Ähnlich verhält es sich mit der „Anwesenheit“, die ebenfalls Reflexivität auf der Sozialdimension bezeichnet und ein „Synonym für reflexive Wahrnehmungsmöglichkeit“ darstellt (Merten 1977, S. 162).

gegeben. Durch die Wahl von Schulklassen kann zudem gewährleistet werden, dass ein Setting untersucht wird, welches für die (reflexive) Ausbildung der Sinnstruktur von großer Bedeutung ist. Die zeitliche Reflexionsdimension als drittes Kriterium wird insofern erfüllt, als dass ein Prozess über einen längeren Zeitraum von einem Jahr untersucht wird. Nur durch das Erheben von Paneldaten ist es möglich, diesem Anspruch gerecht zu werden.

2.1.2 Interpersonale vs. massenmediale Kommunikation

Die obige Definition von Merten lässt zunächst offen, ob es sich um interpersonale Kommunikation oder massenmediale Kommunikation handelt. Kritisch zu Prüfen gilt es bei der Massenkommunikation insbesondere das Charakteristikum der Reflexivität. Die in den klassischen Massenmedien möglichen Feedbacks (Leserbriefe etc.) lässt Merten aber nicht als Kommunikation gelten.⁸ Er meint gar, dass man den Begriff der Massenkommunikation aus der wissenschaftlichen Diskussion entlassen müsste, wenn man puristisch verfahren würde (Merten 1977, S. 145). Die Allgegenwärtigkeit des Begriffs ist ihm indes Grund genug, hier den Kommunikationsbegriff am „Rande seiner Gültigkeit“ zu testen (Merten 1977, S. 141). Anstatt von Massenkommunikation⁹ spricht Merten vorzugsweise von vermittelter Kommunikation (in Abgrenzung zur unvermittelten Kommunikation) oder aber vom weltgesellschaftlichen Kommunikationssystem: „Es leistet die Ausbildung reflexiver Wissens- und Meinungsstruktur durch Teilnehmer, die füreinander weder anwesend noch bekannt sein müssen, und bildet durch wechselseitige Ausrichtung an einer im Grunde fiktiven Struktur diffuse und grobe Konsensbestände aus“ (Merten 1977, S. 154).

Mit der Kritik am Begriff der Massenkommunikation und der gleichzeitigen Betonung der Reflexivität als konstitutives Merkmal von Kommunikation ist Merten indes nicht alleine. So stellt Klemm fest, dass die mangelnde Interaktivität der Massenkommunikation sowohl auf Seiten der Medienmacher wie auch auf Seiten der Rezipienten zu Unsicherheiten (Interpretationslücken) führt. „Dieser Mangel muss von allen Beteiligten kommunikativ kompensiert werden, sei es durch Gespräche unter den Fernsehmachern oder

⁸ „Solches feedback [sic!] ist jedoch nicht Kommunikation, sondern Meta-Kommunikation des zum Kommunikator hochstilisierten Rezipienten für den zum Rezipienten gewordenen Kommunikator, nicht jedoch 'dialogische Kommunikation'“ (Merten 1977, S. 145).

⁹ Der Begriff der Massenkommunikation sollte deshalb vermieden werden, da es sich beim Publika in keinerlei Weise um eine Masse handelt und die Anwesenheit der Kommunikanden weder zeitlich noch räumlich gegeben ist (Merten 1977, S. 144).

die Anschlusskommunikation der Rezipienten“ (Klemm 2000, S. 82). Diese Betrachtung legt somit nahe, dass Massenkommunikation erst durch die interpersonale Kommunikation zu „Kommunikation“ wird und dem Kriterium der Reflexivität genügt. Offensichtlich scheint es sich bei der interpersonalen und massenmedialen Kommunikation um zwei eng verwobene Prozesse zu handeln, die in einem gewissen Sinn gar konstitutiv aufeinander angewiesen sind.¹⁰ Aus diesem Grund wurde die Dichotomisierung von interpersonaler und massenmedialer Kommunikation schon verschiedentlich kritisiert (Caplan 2001; Chaffee 1972; 1988; Reardon, Rogers 1988). So sprechen Reardon und Rogers etwa von einer falschen Dichotomie, welche primär auf historische und universitätspolitische Umstände zurückzuführen sei (Reardon, Rogers 1988, S. 284). Analysen bezüglich der gegenseitigen Zitation von Fachzeitschriften der Massenkommunikationsforschung und der interpersonalen Kommunikationsforschung zeigen denn auch, dass nur zwischen 5-10% der Zitationen auf das jeweils andere Forschungsfeld verweisen. (Reardon, Rogers 1988, S. 292).¹¹ Die Bezüge auf die interpersonale Kommunikation, welche in der massenmedialen Forschung gemacht werden, können dabei drei Betrachtungsweisen zugeordnet werden (Chaffee, Mutz 1988, S. 20–21):

1. Kompetitiv
2. Komplementär
3. Verstärkend

Da ein Großteil dieser Forschung im Bereich der Persuasionsforschung angesiedelt ist, werden bei der *kompetitiven Perspektive* häufig die Fragen untersucht, welche Form der Kommunikation effektiver sei und das größere Potential für Beeinflussung aufweise (Chaffee, Mutz 1988, S. 19). Der *komplementären* und *verstärkenden Perspektive* können z.B. Arbeiten zugeordnet werden, welche analysieren, inwieweit die interpersonale Kommunikation funktional in den Prozess der Massenkommunikation eingebunden werden kann (Schenk 1989, S. 412; Schnell, Friemel 2005). Aus Sicht der interpersonalen Kommunikation werden im Gegenzug insbesondere die Defizite der massenmedialen Kommunikation herausgearbeitet (Klemm 2000, S. 55–57).

¹⁰ „(...), we are continually – often simultaneously – involved in both mass and interpersonal communication, as we build and cross-validate our interpretation of ourselves and the people and events that surround us“ (Chaffee 1972, S. 95).

¹¹ Die Zeitschrift „Human Communication Research“ ist eine der wenigen Zeitschriften, welche eine Art Brückenfunktion ausübt und Verweise zu beiden Forschungsrichtungen beinhaltet (Reardon, Rogers 1988, S. 293).

Die Dichotomisierung blieb für die Forschung nicht folgenlos und so schließen Reardon und Rogers auf drei sich daraus ergebende negative Konsequenzen (Reardon, Rogers 1988, S. 295–297):

1. Mangel an theoretischer Integration
2. Der Kommunikationsprozess kann nicht als Ganzes verstanden werden
3. Neue Kommunikationsmedien können nicht eindeutig zugeordnet werden

Mit der vorliegenden Arbeit soll diesen Unzulänglichkeiten in mehrfacher Hinsicht entgegen gewirkt werden. Zum einen wird die mangelnde theoretische Integration durch eine umfassende Analyse des Theoriebestandes geprüft und ein Ansatz für eine integrierte Betrachtung vorgelegt. Zum zweiten wird der Fokus des empirischen Teils auf bislang unerforschte Aspekte des Zusammenspiels von interpersonaler und massenmedialer Kommunikation gelegt. Um der Natur des Prozesses gerecht zu werden, wird hierfür ein Untersuchungsdesign gewählt, dass sowohl der sozialen, inhaltlichen wie auch zeitlichen Reflexivität der Kommunikation gerecht wird. Der Kommunikationsprozess wird somit, im Rahmen des Möglichen, als Ganzes verstanden und analysiert. Von untergeordnetem Interesse ist hingegen der dritte Kritikpunkt, dass neue Medien der klassischen Dichotomie nicht mehr zugeordnet werden können.

Die obige Argumentation wie auch die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit machen deutlich, dass die Dichotomisierung der Forschung nicht durch eine zwingend notwendige Unterscheidung der beiden Kommunikationsformen erklärt werden kann und sich negativ auf den Erkenntnisgewinn auswirkt. Die Forderung nach einer integrativen Betrachtung der beiden Kommunikationsformen impliziert jedoch nicht deren Gleichsetzung. Vielmehr soll im Sinne von Luthe betont werden, dass es sich bei Massenkommunikation und interpersonaler Kommunikation um zwei sich permanent gegenseitig durchdringende, jedoch separate Kommunikationsmodi handelt (Luthe 1973, S. 194). So ist es gerade für eine integrierte Betrachtung unerlässlich, beide Kommunikationsformen zu definieren und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzuhalten.

2.1.3 Definition von interpersonaler Kommunikation

„To some, defining interpersonal communication may seem like a worthless task. 'After all, everyone does it so we must know what it is'“
(Roloff 1981b, S. 27).

Bei der Definition von interpersonaler Kommunikation steht hier nicht die fachliche Abgrenzung im Vordergrund, welche die oben kritisierten Konsequenzen der Dichotomisierung zu verantworten hat, sondern lediglich eine

Begriffsspezifikation, welche jeder wissenschaftlichen Arbeit zugrunde gelegt werden muss. Dabei gilt es zunächst Kriterien zu bestimmen, anhand derer sich die interpersonale und massenmediale Kommunikation unterscheiden lassen. Anschließend wird der Fokus auf die interpersonale Kommunikation gelegt und deren Charakteristiken genauer bestimmt. Nach der inhaltlichen Klärung der Begriffe wird sodann über die gewählten Termini reflektiert.

Abgrenzungskriterien

Die interpersonale Kommunikation gilt es sowohl gegenüber der Massenkommunikation wie auch gegenüber anderen Formen sozialen Handelns abzugrenzen. Für ersteres wurde verschiedentlich auf den Kanalbegriff zurückgegriffen (Schramm 1979), was jedoch einer starken Verkürzung gleichkommt und sich insbesondere bei den elektronischen Kommunikationsmedien als problematisch erweist (Caplan 2001). Angesichts der zunehmenden Vielfalt unterschiedlicher Kommunikationsformen erscheint es zudem wenig sinnvoll, nach einem einzigen diskriminierenden Merkmal Ausschau zu halten. Vielmehr soll hier eine Mehrzahl charakterisierender Elemente zusammengetragen werden, welche eine Einordnung verschiedener Kommunikationsformen erlaubt. Maletzke verwendet vier Dimensionen, um Massenkommunikation zu definieren. Massenkommunikation ist demnach öffentlich, technisch vermittelt, einseitig und richtet sich an ein disperses Publikum.¹² Bonfadelli stellt diesen vier Dimensionen die jeweils andere polare Ausprägung gegenüber, ähnlich also wie Miller in seinem Situational Approach (Bonfadelli 2005, S. 88–89; Miller 1978, S. 165). Dies erlaubt es, die Unterschiede der beiden Kommunikationsformen anhand mehrerer Kriterien gleichzeitig zu definieren. Miller definiert dabei interpersonale Kommunikation wie folgt: „(...) it involves a relatively small number of communicators, occurs in a physically proximal, face-to-face context, permits the use of a maximum number of sensory channels, and allows immediate feedback“ (Miller 1978, S. 165). Angesichts neuer Kommunikationsmedien und der Weiterentwicklung klassischer Medien scheinen die

¹² „Unter Massenkommunikation verstehen wir jede Form der Kommunikation, bei der Aussagen öffentlich (also ohne begrenzte und personell definierte Empfängerschaft) durch technische Verbreitungsmittel (Medien) indirekt (also bei räumlicher oder zeitlicher oder raumzeitlicher Distanz zwischen den Kommunikationspartnern) und einseitig (also ohne Rollenwechsel zwischen Aussagendem und Aufnehmendem) und ein disperses Publikum (im soeben erläuterten Sinne) vermittelt werden“ (Maletzke 1963, S. 32).

aufgeführten Dimensionen zunehmend an Diskriminierungspotential einzu-büßen. Denken wir etwa an Chatforen im Internet, so wird interpersonale Kommunikation zunehmend technisch vermittelt und gleichzeitig öffentlich, da für alle anderen Nutzer ebenfalls einsehbar. Auch die Bedingung der Präsenz (Maletzke) bzw. diejenige der physischen Nähe wird durch Blogs, Anrufbeantworter, Mobilkommunikation usw. zunehmend aufgelöst.

In den beiden obigen Definitionen, wie auch anderen Typologisierungen (Reardon, Rogers 1988, S. 298) wird die Gegenseitigkeit (symmetrisch vs. asymmetrisch) bzw. die Möglichkeit für Feedback (unmittelbar vs. verzögert bzw. indirekt) als Dimension erwähnt. Dabei handelt es sich wiederum um den von Merten ins Zentrum gerückte Aspekt der Reflexivität, welcher eine soziale, inhaltliche und zeitliche Komponente aufweist. Auch wenn argumentiert werden kann, dass durch technische Innovationen der Massenkommunikation zunehmend direkte Beteiligungsformen Einzug halten, bleibt dieses Diskriminierungsmerkmal wohl das stichhaltigste. Die Definition der massenmedialen Kommunikation über die beiden Begriffe der Kommunikation und der Masse scheint somit wenig erfolgversprechend zu sein. Als bestimmendes Begriffselement bleibt somit nur das „Medium“ übrig. In Anlehnung an Saxer definiert Faulstich ein Medium als „(...) ein institutionalisiertes System um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz“ (Faulstich 2002, S. 26). *Massenkommunikation ist somit als massenmediale Kommunikation zu verstehen*, wobei dem Medienbegriff die obige Definition zugrundegelegt wird.

Interpersonale Kommunikation ist demgegenüber durch den Begriff der Kommunikation, wie er von Merten verstanden wird, bereits sehr präzise charakterisiert. Merten bezeichnet „Kommunikation auf der Humanebene“ denn auch als „das kleinste soziale System mit zeitlich-sachlich-sozialer Reflexivität“ (Merten 1977, S. 162). Für die vorliegende Arbeit ist es dabei unerheblich, ob die Kommunikation Face-to-Face (verbal oder nonverbal) oder technisch vermittelt erfolgt (Höflich 1996; Caplan 2001). Weiter erscheint auch keine ausführliche Abgrenzung zu interpersonalen Beziehungen notwendig zu sein. Auch wenn es sich bei Kommunikation und Beziehung um zwei unterschiedliche Dinge handelt¹³ und bereits Newcomb auf den Unterschied zwischen der Inhalts- und Beziehungsebene aufmerksam machte (Newcomb 1953, S. 393), ist die Unterscheidung im Folgenden sekundär. Interpersonale Kommunikation wird denn auch nicht anhand von einzelnen

¹³ „Interpersonal communication affects interpersonal relationships, and relationship states influence the communicative activity of those involved in them“ (Berger 1996, S. 279).

Gesprächseinheiten operationalisiert (Richmond, Buehler 1962, S. 3), sondern vielmehr als generalisierte Beziehung zwischen sozialen Akteuren, die durch interpersonale Kommunikation konstituiert und ausgehandelt wird.

Hervorgehoben werden soll an dieser Stelle die Definition von Roloff, der vier Elemente betont.¹⁴ Interpersonale Kommunikation...

- erfolgt in einem relationalen Kontext,
- ist geleitet durch die Kenntnisse über den Kommunikationspartner,
- beinhaltet die Transmission verschiedener Symbole,
- ist funktional und dient einem Zweck (Roloff 1981b, S. 27–29).

Die Definition ist für die vorliegende Arbeit von Nutzen, da sie mit dem auf Reflexion aufbauenden Kommunikationsbegriff von Merten kompatibel ist, die soziale Situation aber etwas genauer spezifiziert. Als weiteres definitorisches Element von Kommunikation soll hier zudem das Vorhandensein eines Effekts eingeführt werden. Während Thibaut lediglich die Möglichkeit eines Effekts erwähnt,¹⁵ wird dies bei Capella gar zu einem notwendigen Element von Kommunikation erklärt.¹⁶

Für die vorliegende Arbeit ist jedoch nicht jede Form von interpersonaler Kommunikation von Interesse. Vielmehr liegt der Fokus auf interpersonaler Kommunikation, welche massenmediale Inhalte zum Gegenstand haben. Dabei ist es unerheblich, ob die interpersonale Kommunikation vor, während oder nach der Rezeption der medialen Inhalte erfolgt.

Begriffswahl

Bei der Bestimmung der definierenden Merkmale von interpersonaler und massenmedialer Kommunikation wurde bewusst darauf verzichtet, den konnotativen Aspekten der unterschiedlichen Begriffe zu viel Gewicht zukommen zu lassen. Dies bedingt nun, im Nachgang Termini für die um-

¹⁴ „Interpersonal communication is a symbolic process by which two people, bound together in a relationship, provide each other with resources or negotiate the exchange of resources“ (Roloff 1981b, S. 30).

¹⁵ „By interaction it is meant that they emit behavior in each other's presence, they create products for each other, or they communicate with each other. In every case we would identify as an instance of interaction there is at least the possibility that the actions of each person affect the other“ (Thibaut, Kelley 1959, S. 10).

¹⁶ Die mathematisch abstrahierte Definition von Capella (Cappella 1987, S. 188) wird von Berger wie folgt in Worte gefasst: „Interpersonal communication occurs when it can be demonstrated that an individual's behaviors affect the probability of the other's subsequent behaviors in reference to an individual baseline rate of the behavior“ (Berger 1996, S. 279).

schriebenen Konstrukte zu bestimmen. Denkbar wären hierbei etwa Small Group Communication (Berger 1996, S. 278), Face-to-Face Kommunikation (Harrison 1976; Homans 1951, S. 1; Trolldahl, van Dam 1965; Miller 1978, S. 165), Gespräche (Brinker, Sager 2004) bzw. Mediengespräche (Baldauf 2001, S. 63; Petrat 2005; Sutter 2007, S. 139), soziale Kommunikation (Bauer 1973, 1975, S. 442), Rezipientenkommunikation (Holly, Baldauf 2001, S. 43), oder Anschlusskommunikation (Backhaus 2005; Emmer 2002; Holly 2001, S. 14–15; Horky 2003; Klemm 2000, S. 77; Krotz 2001a; Mikos 2007, S. 32; Sommer 2007, S. 198; Sutter 2002, 2007, S. 136).

Der Begriff der *Kleingruppen Kommunikation* erscheint auf den ersten Blick als passender Terminus, erweist sich bei genauerer Betrachtung jedoch in zweifacher Hinsicht als unpassend:

- Weder im theoretischen noch im empirischen Teil der Arbeit werden die als relevant erachteten sozialen Netzwerke ausschließlich als Kleingruppen behandelt.
- Wie Berger verdeutlicht, impliziert der Begriff anhand der Anzahl der beteiligten Akteure eine Unterscheidung gegenüber der Face-to-Face Kommunikation.

Der Begriff der *Face-to-Face Kommunikation* schließt jegliche technische Hilfsmittel aus, welche gerade bei der untersuchten Altersgruppe von großer alltäglicher Relevanz sind. Gleichzeitig betont er, ähnlich wie der *Gesprächsbegriff*, einzelne soziale Handlungen der Interaktion. Wie bereits erwähnt, sollen hier jedoch nicht einzelne Interaktionsevents und deren Struktur (Miller 1978, S. 174–175) im Mittelpunkt stehen, sondern generalisierte Interaktionsstrukturen. Auch der Begriff der *Mediengespräche* drängt sich nicht auf, da damit in der bisherigen Forschung entweder auf die Gespräche während der Nutzung verwiesen (Baldauf 2001, S. 63) wird oder als Bezeichnung für eine Erhebungsmethodik dient (Sutter 2007, S. 139). Zudem impliziert der Begriff auch eine komplett andere Lesart in dem auch Gespräche *in* den Medien gemeint sein können (Roloff 1981a; Chaffee 1972, S. 114). Der Begriff der *Rezipientenkommunikation* bietet sich insofern an, da damit der direkte Bezug zu den Massenmedien zum Ausdruck kommt. Da die Kommunikation aber auch vor der Rezeption stattfinden kann und im Sinne des Mehr-Stufen-Flusses auch Personen umfasst, welche die medialen Inhalte nicht rezipiert haben, erscheint auch dieser Begriff für die vorliegende Anwendung unpräzise zu sein. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der *Anschlusskommunikation*. Dieser hat zwar bereits verbreitete Anwendung in der deutschsprachigen Medienwissenschaft gefunden (Backhaus 2005; Emmer 2002; Holly 2001, S. 14–15; Horky 2003; Klemm 2000, S. 77; Krotz 2001a; Mikos 2007, S. 32; Sommer 2007, S. 198; Sutter 2002, 2007, S. 136),

schränkt die Perspektive jedoch auf die der Rezeption nachgelagerte Kommunikation ein.

Aufgrund der obigen Überlegungen wird im Folgenden am Begriff der *interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte* festgehalten. Diese Bezeichnung ist zugegebenermaßen etwas sperrig und eher eine Beschreibung als ein einzelner Begriff. Gerade bei einem noch wenig etablierten Forschungsbereich, der hier zweifelsohne vorliegt, ist jedoch der begrifflichen Präzision das höhere Gewicht zuzumessen als der sprachlichen Eleganz.

Zusammenfassend definiert sich interpersonale Kommunikation somit als

- *Interaktionsprozess in einem den Kommunikanden bewussten relationalen Kontext (Sozialdimension),*
- *der durch die funktionale und Zweckorientierte*
- *Transmission verschiedener Symbole einen Prozess der Behandlung von Handlungen darstellt (Sachdimension),*
- *die in einem Prozess der Strukturgenese (Zeitdimension)*
- *Effekte bewirkt.*

2.2 Uses-and-Gratifications Ansatz

„While researchers have not specifically tested the link between mass media exposure and expected conversational experiences, many have cited the role of social relationships in understanding why people attend to mass communications“ (Atkin 1972, S. 188).

Der Uses-and-Gratifications Ansatz wird häufig mit einem Perspektivenwechsel in der Publikumsforschung in Zusammenhang gebracht. Der Paradigmenwechsel bestand darin, dass nicht mehr die Frage im Vordergrund stand, was die Medien mit den Rezipienten machen, sondern was die Rezipienten mit den Medien machen. Die Rezipienten werden dadurch zu handelnden Subjekten, welche die Massenmedien nutzen- und belohnungsorientiert in ihren Alltag integrieren. Zuweilen wird auch argumentiert, dass es eben dieser Paradigmenwechsel und nicht etwa die theoretische Fruchtbarkeit des Ansatzes ist, welcher die intensive Anwendung erklären lässt (Merten 1984, S. 71).

Im Vergleich mit den anderen theoretischen Grundlagen dieser Arbeit wird der Uses-and-Gratifications Ansatz etwas ausführlicher behandelt, da er neben dem Konzept des Mehr-Stufen-Flusses den explizitesten Bezug zu interpersonaler Kommunikation über massenmediale Inhalte aufweist. Strukturiert wird dieser Abschnitt in die drei Teile Theorie, Methodik und empirische Befunde.

2.2.1 Theoretische Perspektive

In dieser kurzen Einführung zur theoretischen Basis des Uses-and-Gratifications Ansatzes wird die Frage, ob es sich dabei überhaupt um eine Theorie handelt, nicht genauer diskutiert.¹⁷ Vielmehr geht es darum, den Ansatz „im Sinne eines Erklärungs-Schemas“ (Merten 1984, S. 71) oder eben als theoretische Perspektive vorzustellen.¹⁸

Lasswell (1964) [1948]	Chaffee (1986, S. 62) [1982]
Who (source)	Who (receiver)
Says what	Hears what
To whom (receiver)	From whom (source)
Via which channel	Via what channels
With what effects?	For what purpose?

Abbildung 4 Adaption der Lasswell-Formel durch Chaffee (1986, S. 62)

Der Grundgedanke des Paradigmenwechsels lässt sich besonders deutlich an der Umformulierung der Lasswell-Formel demonstrieren, wie es von Chaffee vorgeschlagen wurde (Abbildung 4). In der neuen Fassung steht nicht mehr der Kommunikator (source) und der von ihm bestimmte Inhalt (says what) im Vordergrund, sondern der Rezipient, seine Wahrnehmung (hears what) und seine Bedürfnisse. Die Mediennutzung dient demnach der Befriedigung von Bedürfnissen und stiftet einen Nutzen (purpose).

Die Ursprünge dieses Paradigmenwechsels sind bereits in den 1940er Jahren auszumachen und führen interessanterweise zu den gleichen Ursprüngen, wie bei der Idee des Mehr-Stufen-Flusses der Kommunikation. Im Umfeld von Lazarsfeld entwickelte Herta Herzog erstmals den Gedanken, dass sich

¹⁷ Zur teilweise fundamentalen Kritik am Ansatz und der Frage, ob es sich dabei um eine Theorie handelt siehe Fischer (2000, S. 11), Merten (1984, S. 71), Palmgreen und Rayburn II (1979, S. 156), Rubin (1994, S. 422–424), Schenk (2007, S. 688) und Swanson (1977, S. 214).

¹⁸ Weiterführende Theoriebezüge zur Theory of Reasoned Action (Ajzen/Fishbein), Social Learning Theory (Bandura) und anderen Expectancy-Value Theories, als deren Spielart der Uses-and-Gratifications Ansatz gesehen werden kann, sind etwa bei Krosnick 2003, Palmgreen und Rayburn 1982 sowie Rayburn und Palmgreen 1984 zu finden. Bezüge zu psychologischen Theorien zu Bedürfnissen und grundlegenden menschlichen Motiven (z.B. Maslows Bedürfnispyramide) sind des Weiteren bei Rubin zu finden und werden hier nicht detailliert ausgeführt (Rubin, Rubin 1985). Zur Darstellung des Uses-and-Gratifications Ansatzes, wie er in seiner Blüte in den 1970er Jahren diskutiert wurde, sei hier auch auf den Übersichtsband Blumler und Katz verwiesen (Blumler et al. 1974).

die Rezipienten den Medien nutzenorientiert zuwenden (Herzog 1971). An dem von Paul F. Lazarsfeld¹⁹ gegründeten „Bureau of Applied Social Research“ an der Columbia University (New York) entstand zudem eine weitere Studie, die sich mit einem zweiwöchigen Zeitungsstreik in New York City beschäftigt. Berelson untersuchte in 60 Tiefeninterviews, was es bedeutet, auf die gewohnte Tageszeitung verzichten zu müssen „what missing the newspaper means“ (Berelson 1949, S. 113). Dieser qualitative Ansatz erlaubt es ihm, sich von den „rationalen“ Nutzungsmotiven zu lösen – hierzu zählt er das Interesse an den Informationen – und auch „irrationalen“ Nutzungsmotive zu erkennen. Zu den irrationalen Motiven zählt er den Nutzen als sozialen Kontakt (im Sinne von Parasozialer Interaktion) und dem sozialen Prestige (Berelson 1949, S. 129). Abbildung 5 fasst die fünf von Berelson unterschiedenen Funktionen von Zeitungen zusammen und stellt ihnen die heute etablierten Bezeichnungen gegenüber (Berelson 1949, S. 117–121).

Berelson 1949	Etablierte Bezeichnungen
For interpretation about and interpretation of public affairs	Kognitiv / Information
As a tool for daily living	Konativ / Habituell
For respite	Affektiv / Eskapismus
For social prestige	Soziale Interaktion / Positionierung
For social contact	Parasoziale Interaktion

Abbildung 5 Nutzen von Zeitungen gemäß Berelson

Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist der Nutzen für die soziale Interaktion bzw. Positionierung (Prestige), den Berelson in zahlreichen Äußerungen vorfindet.²⁰ „Another group of readers seems to use the newspaper because it enables them to appear informed in social gatherings. Thus the newspaper has conversational value. Readers not only can learn what has happened and then report it to their associates but can also find

¹⁹ Zur Bedeutung von Paul F. Lazarsfeld für die soziologische und kommunikationswissenschaftliche Forschung siehe Barton (2001), Eid (2004), Hardt (2008), Katz (2001) und Lerg (1977).

²⁰ Belege aus den Interviews: „You have to read in order to keep up a conversation with other people. It is embarrassing not to know if you are in company who discuss the news“; „Not that I am uneasy about what's happening but I like to know about the country so when people ask you questions you don't feel dumb and silly“; „It makes me furious, absolutely furious, because I don't know what's going on and all my friends who are getting the papers do know“ (Berelson 1949, S. 120).

opinions and interpretations for use in discussions on public affairs“ (Berelson 1949, S. 119).

Auch wenn die hier zitierten Untersuchungen unumstößliche Belege für die Ursprünge des Uses-and-Gratifications Ansatz darstellen und dies auch verschiedentlich so anerkannt wird (Herzog 1971; Schenk 2007, S. 681), beziehen sich Palmgreen, Wenner und Rayburn auf die 1948 von Lasswell erstmals veröffentlichte Konzeptualisierung der Funktionen von Kommunikation als Ursprung des Ansatzes (Surveillance, Correlation, Social Transmission) (Lasswell 1964; Palmgreen et al. 1980, S. 167). Dies vermutlich nicht zuletzt deshalb, um der noch immer verbreiteten Kritik der Theorielosigkeit entgegen zu wirken.²¹

Basierend auf einer Literaturrecherche versuchen Katz, Gurevitch und Haas eine systematische Typologie von Nutzungsmotiven zu entwickeln und deduktiv herzuleiten. Dabei räumen sie allerdings ein, dass die bestehende Literatur mehrheitlich spekulative Annahmen über die sozialen und psychologischen Funktionen enthält. Aus 35 Motiven gruppieren sie fünf „sinnvolle“ Gruppen, wobei Sie cognitive, affective, integrative, contact²² und escape/tension-release needs unterscheiden. Eine einheitliche Typologie, ob theorie- oder empiriegeleitet, hat sich indes bis heute nicht durchsetzen können, was nicht zuletzt auf die Anwendung unterschiedlicher Forschungsfragen und Untersuchungssettings (unterschiedliche Medien, Personengruppen, Kulturen, etc.) zurückgeführt werden kann. Dies sollte jedoch nicht als Schwäche des Ansatzes, sondern vielmehr als Zeichen seiner Adaptionfähigkeit gesehen werden. Im Folgenden wird deshalb nicht mehr die Gesamtheit des jeweils verwendeten Sets an Nutzungsmotive im Vordergrund stehen, sondern die hier interessierende Funktion der sozialen Integration. Anzumerken ist dabei, dass die soziale Integrationsfunktion zwar in einer Mehrheit, jedoch nicht in allen Systematiken auftaucht (Greenberg 1974; Vorderer 1996), oder in anderen Motiven aufgeht²³. Unterschiedliche Ansichten bestehen auch bezüglich der Frage, ob die Medien eine soziale Integration begünstigen oder diese eher ersetzen (z.B. durch parasoziale Interaktion).

²¹ „It has become fashionable to criticise practitioners of uses and gratifications research for a formidable array of *ultimate* theoretical shortcomings (...)“ (Blumler 1979, S. 9).

²² „Needs related to strengthening contact with family, friends, and the world. These can also be seen as performing an integrative function“ (Katz et al. 1973, S. 166–167).

²³ Z.B. in einer Studie von Scherer und Schlütz lädt das Item „...damit ich mich mit anderen darüber unterhalten kann“ beim TV auf dem Faktor „Selbsterfahrung“, beim Internet hingegen auf „Orientierung/Information“ (Scherer, Schlütz 2002, S. 143–144; Scherer, Schlütz 2004).

Wie bereits Palmgreen, Wenner und Rayburn bemerken, bestehen für die *soziale Integrationsfunktion* unterschiedliche Begriffe wie „Interpersonal Utility Function“, „anticipated communication“, „conversation“, „interpersonal utility“ und „communication utility“ (Palmgreen et al. 1980, S. 170). Da der Kern des Uses-and-Gratifications Ansatzes die Idee ist, dass sich Rezipienten nutzenorientiert den Medien zuwenden, erscheint insbesondere der Begriff der *antizipierten Anschlusskommunikation* passend zu sein (Atkin 1972, S. 188; Eveland 2004, S. 178–181; Shaw 1977b, S. 79). Nur in dieser Formulierung kommt zum Ausdruck, dass die Entscheidung zur Zuwendung zu einem bestimmten Medium aufgrund der Erwartung eines sich in Zukunft einstellenden Nutzens erfolgt. Alle anderen Begriffe erkennen die soziale Integration zwar als einen Nutzen an, der sich durch die Medien ergibt, lassen es aber offen, ob die Zuwendung denn auch aus diesem Motiv erfolgt ist (ob bewusst oder unbewusst sei vorerst offen gelassen). Im weiteren Teil dieser Arbeit wird der Begriff der *antizipierten Anschlusskommunikation* denn auch nur dann verwendet, wenn genau diese gratifikationsorientierte Zuwendung gemeint ist.

Es ist zu beachten, dass der *Nutzenansatz* nicht ohne weiteres als deutsche Variante des Uses-and-Gratifications Ansatzes betrachtet werden kann. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Kombination des Uses-and-Gratifications Ansatzes mit Elementen des symbolischen Interaktionismus, der „deutliche Bezüge zu handlungsorientierten Ansätzen“ aufweist (Fischer 2000, S. 14). Durch den Einbezug des symbolischen Interaktionismus wird der Fokus von den Nutzungsmotiven gelöst und auf die Interpretation der Inhalte gelegt. Das Handeln als sinn- und absichtsvolle Tätigkeit der Rezipienten betrifft somit weniger die Medienauswahl als deren inhaltliche Interpretation. Fischer führt weiter an, dass der Untersuchungsgegenstand des Nutzenansatzes dahingehend erweitert ist, dass „im Gegensatz zum Uses-and-Gratifications Ansatz nicht nur der zielgerichtete, instrumentelle, sondern auch der routinemässige, ritualisierte, habitualisierte Umgang mit den Medien“ betrachtet wird (Fischer 2000, S. 13–14). Diese Unterscheidung wird hier als nicht notwendig erachtet, denn wie später noch zu zeigen sein wird, adressiert auch der Uses-and-Gratifications Ansatz diese habitualisierten Nutzungsformen (was gleichzeitig wiederum als Kritik geäußert wurde).

Für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung ist der Umstand, dass der Uses-and-Gratifications Ansatz ein *handlungstheoretischer Ansatz* ist. Das Handeln der Akteure ist also „motiviert“ und kein „reaktives Verhal-

ten“ auf äussere Stimuli im Sinne eines Stimulus-Response Modells (Renckstorf 1989).²⁴

2.2.2 Erhebungsmethode

Ein Hauptkritikpunkt an der Uses-and-Gratifications Forschung ist die Problematik, Motive mittels Befragung zu erheben. In der Regel erfolgt dies mittels einer ex-post Abfrage unterschiedlicher Zuwendungsmotive, die auf einer Skala einzuschätzen sind und anschließend faktoranalytisch verdichtet werden (Merten 1984, S. 71). Scherer und Schlütz argumentieren, dass es sich bei der Medienzuwendung um „Low-Involvement-Entscheidung“ handelt, die zumeist unbewusst erfolgt (Scherer, Schlütz 2002, S. 133–134). Inwiefern diese unbewussten Entscheidungen nachträglich bewusst gemacht und entsprechend angegeben werden können, ist somit zweifelhaft. Selbst wenn man davon ausgeht, dass es sich um eine bewusste Zuwendungsentscheidung handelt, kann von einer starken Verzerrung der Antworten im Sinne von sozialer Erwünschtheit ausgegangen werden. Es bleibt somit unklar, ob nicht wahrgenommene Gesellschaftsnormen und Images der Medienangebote erhoben werden oder die Mediennutzung dadurch nachträglich legitimiert wird. Unklar bleibt weiter, ob es sich bei den Antworten um erwartete oder erhaltene Gratifikationen handelt.²⁵ Auch wenn diese Unterscheidung im Grundgedanken plausibel und zweckdienlich erscheint, bleibt deren empirische Umsetzung zumeist ungenügend, da sie zum gleichen Zeitpunkt, nämlich ex-post, abgefragt werden und sich lediglich durch sprachliche Nuancen unterscheiden (Palmgreen, Rayburn II 1979, S. 160). Eine überzeugende Lösung dieses Problems wurde von Scherer und Schlütz vorgeschlagen, welche zum einen generelle Gratifikationserwartungen erhoben und zum anderen die erhaltene Gratifikation so zeitnah wie möglich

²⁴ Vgl. die soziologische Definition von Handeln, „'Handeln' soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äusseres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heissen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden. 'Soziales' Handeln aber soll ein solches Handeln heissen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1984, S. 19).

²⁵ Diese Unterscheidung zw. Gratification Sought und Gratification Obtained und die Annahme, dass sich diese im Zeitverlauf angleichen, wird mithin als entscheidendes Element gesehen, um aus dem Uses-and-Gratifications Ansatz eine Theorie zu machen (Palmgreen et al. 1980, S. 163–164).

abfragten.²⁶ Dabei kommen sie zum Schluss, dass in den Angaben von (üblichen) Befragungen eher „Reflexe auf bestimmte gesellschaftliche Erwartungen“ zum Ausdruck kommen als die effektiven Motive (Scherer, Schlütz 2002, S. 148).

Für den Gegenstand der sozialen Integration muss angenommen werden, dass die oben erwähnten Problematiken, insbesondere das unbewusste Handeln, von besonderer Relevanz sind. Bei einer Untersuchung bezüglich der MTV²⁷ Nutzung von Jugendlichen wurde festgestellt, dass in einer offenen Abfrage nach den Zuwendungsmotiven lediglich in 1% der Antworten die soziale Integration genannt wurde. Dies obwohl in der geschlossenen Abfrage ein Wert von 2.93 (Skala 1-5) erreicht wurde, was im Vergleich mit den anderen Motiven als mittel bis hoch bezeichnet werden kann (Sun, Lull 1986, S. 119–120). Bei der Untersuchung von Kindern und Jugendlichen besteht die alternative Möglichkeit, nicht die Kinder selbst, sondern deren Eltern zu befragen (Feierabend, Klingler 2002b, S. 52, 2003b, S. 54).

Selbst wenn die Angaben der Probanden akkurat sein sollten, bleibt vielfach unbeachtet, dass in der Regel nicht Rezeptionsakte sondern Rezeptionsgewohnheiten erfasst werden (Merten 1984, S. 71). Diesen Umstand gilt es nicht zuletzt bei der Wahl der Abstraktionsebene zu berücksichtigen, hat dies doch unterschiedliche Implikation beim Vergleich verschiedener Medien, einzelner Programmtypen (z.B. TV Genre), Medienmarken (TV Sender) und einzelnen Inhalten (Sendung) (Palmgreen, Rayburn II 1979, S. 159–160; Bantz 1982, S. 353).

Interessant ist auch die Variante einer negativen Operationalisierung. Analog der Annahme, dass die Anschlusskommunikation als Motiv für die Nutzung von Medieninhalten von Relevanz sein kann, lässt sich auch vermuten, dass, wenn eine solche ausgeschlossen wird, dies einen Einfluss auf die Mediennutzung hat. Eine der wenigen empirischen Untersuchungen, die dieser Überlegung folgt, stammt von Chaffee und Izcaray, welche die Mediennutzung in Venezuela untersucht haben. Eines der abgefragten Motive für die Nichtnutzung von Zeitung und Fernsehen für politische Informationen war: „because my friends don’t like to talk about politics“ (Chaffee, Izcaray 1975, S. 374).²⁸

²⁶ Zu diesem Zweck erhielten die Probanden einen Pager, der sie durch Pipsen zum Ausfüllen eines kurzen Fragebogens aufforderte (Scherer, Schlütz 2002, S. 138).

²⁷ Auf Jugendliche ausgerichteter TV Spartensender, der ursprünglich vorwiegend Musikclips gespielt hat (Music TV).

²⁸ Die Faktoranalyse unterteilt die abgefragten Items der positiven Motivation in zwei Gruppen, wobei das Item der Anschlusskommunikation dem Faktor „Verarbeitung/Entscheidung“

2.2.3 Empirische Befunde

Die hier zusammen getragenen empirischen Befunde repräsentieren keine systematische Übersicht der Uses-and-Gratifications Forschung, sondern sind auf die Forschungslage bezüglich der sozialen Integrationsfunktion fokussiert.

Die wichtigste Fragestellung ist dabei, ob das Motiv der sozialen Integration überhaupt empirisch nachgewiesen werden kann. Zahlreiche Studien scheinen dies mittels Faktoranalysen zu bestätigen, wobei der Faktor als „Social Resource“ (Bantz 1982, S. 361), „Interpersonal Utility“ (Levy, Windhal 1984, S. 68; Wenner 1982, S. 546) oder „interpersonal utility-surveillance“ (Palmgreen et al. 1980, S. 177) bezeichnet wird. Die „Existenz“ des Motivs kann natürlich auch ein rein methodisches Artefakt sein, weshalb es zu prüfen gilt, welche Bedeutung dem Motiv im Vergleich mit anderen Motiven zukommt. Diese Frage scheint relativ deutlich beantwortbar zu sein. Auch wenn teilweise eher tiefe Werte für die soziale Integrationsfunktion festgestellt werden (Palmgreen, Rayburn II 1979, S. 169), weist die überwiegende Mehrheit der gesichteten Studien eine hohe Bedeutung dieses Nutzungsmotivs aus (Chaffee 1986, S. 71; Feierabend, Klingler 2002b, S. 52, 2003b, S. 54; Kippax, Murray 1980, S. 343; Wenner 1982, S. 552).

Nachdem die bloße Existenz der sozialen Integrationsfunktion und deren Bedeutung festgestellt werden konnte, gilt es im Weiteren zu prüfen, ob die Medien diese Funktion besser erfüllen als andere nicht-mediale Tätigkeiten, welche Medien die Funktion besonders gut erfüllen, und welche Befunde bezüglich der Altersgruppe der Jugendlichen vorliegen.²⁹

Bezüglich der ersten Frage sei hier auf das Frühwerk von Katz et al. verwiesen, die bei 29% der Befragten feststellten, dass es neben den Medien nichts Besseres gebe, dass das Bedürfnis „To participate in discussions with my friends“ besser erfüllt (Katz et al. 1973, S. 178). Bei Vergleichen der verschiedenen Medien erweist sich vielfach das Fernsehen als dasjenige Medium, welches die Funktion der sozialen Integration am besten erfüllt (Feierabend, Klingler 2002b, S. 52, 2003b, S. 54; Kippax, Murray 1980, S. 347; Ridder 2002, S. 86), wobei in höheren Alters- und Bildungsgruppen

zugeordnet werden kann, der dem Faktor Information gegenübersteht (Chaffee, Izcaray 1975, S. 374).

²⁹ Auf die Befunde bezüglich verschiedener Themen wie Fußball (Dohle et al. 2006; Schauerte 2002; Schramm, Klimmt 2003), Akkulturation von Migranten (Hwang, He 1999) und Politischer Information (Eveland 2004, S. 178–181; McLeod, Becker 1981; Wenner 1982, S. 552) sowie der Unterscheidung zwischen Gratifications Sought und Obtained (Palmgreen, Rayburn II 1979; Palmgreen et al. 1980, S. 174; Wenner 1982, S. 549) wird hier nicht detailliert eingegangen.

Printmedien von größerer Bedeutung sind (Katz et al. 1973, S. 170; Ridder 2002, S. 80–85). Eine der wenigen Studien, welche die Nutzungsmotive im Altersverlauf untersuchten, liegt mit der Deutschen „Massenkommunikationsstudie“ vor. Die Angaben in Tabelle 1 geben den prozentualen Anteil der Befragten an, welche angaben, dass das Nutzungsmotiv „damit ich mitreden kann“ voll und ganz oder weitgehend zutrifft.

Medium	Gesamt	14-29J.	30-49J.	50+J.
TV	65%	52%	60%	74%
Radio	55%	41%	53%	64%
Tageszeitung	82%	75%	81%	85%
Internet	53%	52%	53%	57%

Tabelle 1 Bedeutung der sozialen Integrationsfunktion im Altersvergleich (Eigene Darstellung, Daten: Ridder 2002, S. 80–85)

Anzumerken ist, dass dabei ein klarer Unterschied besteht zwischen öffentlich-rechtlichen und privaten Sendern. Über alle Altersgruppen werden öffentlich-rechtliche Sender als wichtiger angesehen, um mitreden zu können. Aufgeteilt nach Altersgruppen zeigt sich, dass bei den 14-19 und 20-29-Jährigen die privaten wichtiger sind als bei den älteren Gruppen (Ridder 2002, S. 232).³⁰ Interessanterweise scheint die Altersgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen diejenige zu sein, welche die Medien am wenigsten aufgrund des sozialen Integrationsmotivs nutzen. Auch Brown et al. kommen in einer älteren Studie zum Schluss, dass die Bedeutung des Fernsehens bereits bei den 9-Jährigen den Maximalwert erreicht, während die Bedeutung von Musik danach stark zunimmt (Brown et al. 1974, S. 106). Dies scheint in einem gewissen Widerspruch mit der verbreiteten Annahme zu stehen, dass insbesondere die Jugendlichen eine starke Peer-Gruppenorientierung aufweisen welche mit zunehmendem Alter von einem stärkeren Drang nach Individualität abgelöst wird (vgl. Abschnitt 2.5).

Ebenfalls auf den Daten der Deutschen Massenkommunikationsstudie basiert die Analyse von Kiefer bezüglich der Langzeitentwicklung der Nutzungsmotive. Hierbei ist festzustellen, dass die positive Bewertung von TV,

³⁰ Der aus der gleichen Studie zitierte Befund, dass das Fernsehen das bedeutendste Medium für die soziale Integration ist, und nicht die Zeitungen (Tabelle 1) basiert nicht auf den gleichen Daten, sondern auf der Frage, welches Medium die Funktion denn am besten erfüllt (Ridder 2002, S. 86). Die Diskrepanz zwischen den beiden Befunden macht deutlich, dass die Angaben zu Nutzungsmotiven und erhaltenen Gratifikationen mit äußerster Vorsicht zu interpretieren sind.

Radio und Tageszeitungen im Langzeitvergleich von 1964 bis 1985 deutlich abnimmt. Die Bewertung des Items „bringt viele Dinge, über die man sich mit Freunden und Bekannten unterhalten kann“ wurde 1964 noch mit 76% (TV), 52% (Radio) und 59% (TZ) bewertet und sank bis 1985 auf 54%, 41% und 47%. Damit liegt die Zustimmung zu diesem Item aber noch immer deutlich über dem Durchschnittswert aller Nutzungsmotive, die 1964 bei 62%, 48%, 47% und 1985 bei 40%, 38% und 34% lagen (Kiefer 1987, S. 149).

2.3 Mediensozialisation

„It should be pointed out here, (...) that this [sozialisation of children to the mass media] is largely a matter of interpersonal influence rather than individual development by a socially independent child“ (Chaffee 1972, S. 105).

Die Mediensozialisationsforschung umfasst zwei Grundfragen: zum einen wird untersucht, inwiefern die Medien als Sozialisationsinstanz wirksam sind (Medieneffekte) und zum anderen interessiert, wie sich der Umgang mit den Medien in Abhängigkeit des sozialen Umfeldes entwickelt (Süss 2007, S. 65).³¹ Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die Forschung bezüglich des zweiten Bereiches (Sozialisation bzgl. der Massenkommunikation) von Interesse. Analog zu der hier vertretenen Grundannahme, basiert die Forschung auf der Annahme, dass die Medienaneignung von Kindern (wie auch Jugendlichen und Erwachsenen) nicht in einem sozialen Vakuum stattfindet, sondern einen sozialen Prozess der gegenseitigen Beeinflussung darstellt. Das soziale Umfeld wird also als unabhängige Variable für die Entwicklung der Mediennutzung und der Medienkompetenz betrachtet, wobei als relevanter sozialer Kontext (Sozialisationsinstanz) häufig die Familie bzw. die Eltern betrachtet werden (Bonfadelli 1981; Chaffee et al. 1971b; Comstock, Paik 1991; Raeymaeckers 2002, S. 379). So stellte z.B. Raeymaeckers fest, dass die Lesehäufigkeit von Jugendlichen deutlich mit dem Leseverhalten der Eltern korreliert (Raeymaeckers 2002, S. 379). Paus-Haase stellt bereits bei Kindergartenkindern eine bedeutende Rolle der Peer- und Freundschaftsbeziehungen fest (Paus-Haase 1998, 1999b) und die Forschung bezüglich Jugendlicher zeigt, dass die Peergruppe mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnt und insbesondere bezüglich der Mediennutzung die Relevanz

³¹ Für Einführungen zur Sozialisation im allgemeinen (Geulen 2005) bzw. Mediensozialisation im speziellen (Bonfadelli 1981; Bonfadelli 1988; Hoffmann et al. 2007; Süss 2007) sei hier auf die einschlägige Literatur verwiesen.

des häuslichen Kontexts übertrifft (Ferchhoff 1999; Götz 2004, S. 95–96; Hedrich, Voss-Fertmann 1999, S. 189–190; Mikos 2007, S. 40; Sander 1999; Stolzenburg, Bahl 1999, S. 132; Suoninen 2001, S. 217; Vogelgesang 1999).³² Trotz der Bedeutung der Peergruppe und den oben aufgeführten Studien, muss jedoch festgestellt werden, dass die Peergruppe in der Mediensozialisationsforschung vergleichsweise wenig Beachtung fand (Rosebrock 2004; Suoninen 2001, S. 201).

Die Bedeutung der interpersonalen Kommunikation als zentrale Manifestation der sozialen Beziehungen wird in der Sozialisationsforschung vielfach implizit mitgedacht und nur vereinzelt explizit erwähnt (Haslett, Alexander 1988; Raeymaeckers 2002, S. 380; Reardon, Rogers 1988, S. 296; Sutter Dezember 2000, November 2003). Von besonderer Bedeutung ist die interpersonale Kommunikation insbesondere bei der „konstruktivistischen Perspektive der Mediensozialisation“, bei der es nicht so sehr um die bloße Zuwendung zu einzelnen Medien, sondern um die kommunikative Konstruktion der Inhalte geht (Interpretation) (Klemm 2000, S. 73; Leister 2001; Mikos 2007; Sutter 2002, 2007). Chaffee unterscheidet deshalb drei Forschungsbereiche, welche sich unter Einbezug des sozialen Umfeldes von Kindern und Jugendlichen einstellen „(a) the child's extent and patterns of television use are partly determined by interpersonal factors; (b) interpersonal factors modify and channel the interpretations the child makes of television content and his consequent behavior ('effects'); and (c) from exposure to televised portrayals of social interaction the child learns behaviors and expectations that he later employs in his own interpersonal relationships“ (Chaffee, Tims 1976, S. 99).

2.4 Medienpräferenzen als zentrales Persönlichkeitsmerkmal

Wie bereits die Ausführungen zum Uses-and-Gratifications Ansatz verdeutlicht haben, werden für die Nutzung von Massenmedien nicht nur individualpsychologische Motive angenommen, sondern auch sozialpsychologische Motive (Dollase 1997, S. 347). So ist z.B. der Musikgeschmack nicht nur abhängig von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen wie Extraversion und Neurotizismus (Hall 2005; Knobloch et al. 2000, S. 20; Mayer 1999), son-

³² Für einen Vergleich der Konzeption des sozialen Umfeldes in verschiedenen Sozialisationsmodellen siehe Krappmann, der dabei sowohl Konvergenzen wie auch unterschiedliche Akzente ausmacht (Krappmann 1991, S. 359–362; Nathanson 2001).

dem selbst ein Persönlichkeitsmerkmal, das als Ausdruck bestimmter Werte und Einstellungen dienen kann. Im Weiteren wird davon ausgegangen, dass das soziale Umfeld auf die wahrgenommenen Ausprägungen der Medienpräferenzen einer Person reagiert, indem z.B. Beziehungen initiiert, aufrechterhalten oder auch abgebrochen werden.

Als erstes gilt es dabei zu klären, in welcher Form die Medienpräferenzen signalisiert und von anderen Personen wahrgenommen werden können. Eine grobe Unterteilung kann hierbei anhand von expliziter und impliziter Kommunikation gemacht werden. Eine explizite Äußerung der Medienpräferenzen kann z.B. durch die interpersonale Kommunikation erfolgen, indem die Nutzung bestimmter Medieninhalte erwähnt und ev. mit einer zusätzlichen Bewertung versehen wird. Auch der Besuch einer öffentlichen Veranstaltung (z.B. Konzert) oder das Spielen von Musik (Jerretrup 1997) können als expliziter Ausdruck für eine Präferenz angesehen werden. Unter Jugendlichen ist zudem die explizite Darstellung der Medienpräferenzen im Internet verbreitet. Auf Social Network Seiten stellen Angaben zu Medienpräferenzen (Lieblings-Filmen, Musikgruppen, Büchern und TV-Shows/Serien) einen wesentlichen Bestandteil des Inhalts dar (Stutzman 2005) und Bilder von Medienpersonen (Schauspieler und Musiker) dienen vielfach als Platzhalter für das eigene Portrait (Friemel 27.3.2009). Neben diesen expliziten Äußerungen spielen gerade bei jugendlichen Fankulturen aber auch implizite Signale eine bedeutende Rolle. Besonders offensichtlich ist dies im Zusammenhang mit dem Musikgeschmack, welcher vielfach auch über den Kleidungsstil zum Ausdruck gebracht wird.

In diesem Abschnitt geht es nicht um eine umfassende Aufarbeitung dieser Forschungsrichtung, welche sich sowohl in die Soziologie (Bourdieu 1979; Peterson 1997, 2005) wie auch in die Sozialpsychologie zurückverfolgen lässt (Festinger, Thibaut 1951; 1954, S. 117; Tuner 1987), sondern primär um empirische Befunde im Zusammenhang mit Massenmedien. Diese unterscheiden sich insofern von anderen Gütern, als sie sich durch einen egalitären Zugang auszeichnen und gewisse Repräsentationsformen wie Protz-Verhalten³³ dadurch vernachlässigt werden können. Dies gilt nicht zuletzt für die Musik, wo keinerlei Unterschiede von Beschaffungskosten und Zugänglichkeit in Abhängigkeit der Stilrichtung bestehen und sich durch die zuneh-

³³ Protz-Verhalten definiert sich so, dass ein Gut für den Zweck der Repräsentation umso attraktiver wird, je teurer und exklusiver dieses ist (Knapp 1996, S. 194). Peterson unterscheidet dennoch zwischen dem Geschmack und dem Verhalten (Peterson 2005, S. 265), weil Letzteres auch von der Zugänglichkeit abhängig ist.

mende Ausdifferenzierung des Angebots eine Vielzahl möglicher Selbstdarstellungsformen und Gruppenzugehörigkeiten ergibt (Vogelgesang 1996).

Bereits in den 50er Jahren stellten Johnstone und Katz interessante Befunde zur Abhängigkeit des Musikgeschmacks vom sozialen Umfeld fest. Zum einen stellten sie fest, dass die Musikpräferenzen in zwei getrennten Populationen deutlich variieren und zum anderen, dass befreundete Mädchen über einen ähnlichen Musikgeschmack verfügen (Johnstone, Katz 1957). Unbeantwortet bleibt dabei aber die Frage, wie es zu dieser gruppeninternen Homogenität kommt. Eine systematische Analyse dieser Fragestellung ist nur mittels einer Längsschnitt-Netzwerkanalyse möglich, was in Abschnitt 4.4 ausführlich dargestellt wird. An dieser Stelle interessiert aber zunächst die medienwissenschaftliche Forschung, welche auf konventionellen Experiment- und Befragungsstudien basiert.

Im Gegensatz zur Mediensozialisationsforschung, bei der das soziale Umfeld (Sozialisationsinstanz) als gegeben angesehen wird, und die Mediennutzung die abhängige Variable darstellt, wird dies im vorliegenden Fall bewusst offen gelassen. Es interessiert also, ob und nach welchen Mechanismen die Wahl des sozialen Umfelds von der Mediennutzung abhängig ist. In Analogie zur netzwerkanalytischen Notation kann dabei zwischen Ego, Alter und Similarity Effects unterschieden werden (vgl. Kapitel 8).

Ein Ego Effect bedeutet, dass die Mediennutzung, bzw. in diesem Fall die Musikknutzung einer Person, einen Einfluss darauf hat, wie wahrscheinlich es ist, eine Beziehung zu einer anderen Person aufzubauen. Als abhängige Variable dient dabei die Mediennutzung der betrachteten Person (Ego), und die Beziehung (oder deren Wahrscheinlichkeit) stellt die abhängige Variable dar. Einen Hinweis auf bestehende Ego Effects bei der Musikknutzung stellten Carpentier et al. in einem Experiment fest. Dabei hatten die Inhalte der Liedertexte einen Einfluss darauf, welche Personen als potentielle Partner für eine romantische Beziehung in Frage kommen (Carpentier et al. 2007). Eine Ego Effect ist auch bei Knobloch et al. auszumachen, die feststellten, dass Fans der Musikrichtung Dance/Techno eine höhere Bereitschaft aufweisen, neue Freundschaften einzugehen als Hörer anderer Musikstile (Knobloch et al. 2000).

In anderen Untersuchungen wurden nicht nur Ego sondern auch Alter Effects untersucht, die Tendenz also, dass Beziehungen in Abhängigkeit der Mediennutzung des Alteri gebildet werden. Zillmann und Bhatia stellten bei der Wahl möglicher Partner fest, dass der Musikgeschmack des Alteri einen wesentlichen Einfluss darauf hat, ob dieser als potentieller Partner ausgewählt wird (Zillmann, Bhatia 1989). Demnach werden Personen, welche Country Musik mögen allgemein (von Männern und Frauen) als weniger attraktiv eingestuft. Interessante Geschlechterunterschiede konnten zudem bezüglich Klassischer Musik und Rock Musik festgestellt werden. Während Frauen mit Vorliebe für Klassische Musik scheinbar attraktiver auf Männer

wirken, bevorzugen Frauen jene Männer mit einer Vorliebe für Heavy Metal (dies zumindest in der untersuchten Gruppe von Studenten im Alter von 20 Jahren).

In der eben zitierten Studie stellten Zillmann und Bhatia aber auch Similarity Effects fest. Dies ist die Tendenz, Personen als attraktiver zu bewerten, welche einen ähnlichen Musikgeschmack aufweisen. Der Musikgeschmack ist dabei also keine absolute Grösse, wie dies beim Ego und Alter Effect der Fall ist, sondern wird als relative Ähnlichkeit zwischen Ego und Alter gemessen. Auch hier scheinen wiederum Geschlechterunterschiede zu bestehen. Während die Ähnlichkeit für Männer ein bedeutsames Kriterium ist, scheint es für Frauen von geringerer Bedeutung zu sein und zwar sowohl in gemischt geschlechtlichen Beziehungen (Knobloch et al. 2000; Zillmann, Bhatia 1989) wie auch gleichgeschlechtlichen Beziehungen (Knobloch et al. 2000, S. 25). Gemäss Bryson ist die Toleranz für den Musikgeschmack des sozialen Umfelds zudem vom Bildungsniveau abhängig, wobei mit zunehmendem Bildungsniveau auch eine steigende Toleranz auszumachen ist (Bryson 1996). Weiter zeigt die Forschung, dass es nicht nur um die Übereinstimmung der Präferenzen geht, sondern auch um die Übereinstimmung der negativ bewerteten Musikrichtungen.³⁴

Im Abschnitt über die Theorie der Einzigartigkeit (3.10) wird aus psychologischer Sicht argumentiert, dass Individuen nicht nur nach Anpassung an eine Gruppennorm streben, sondern sich in einem Gewissen mass auch unterscheiden wollen. Auf der gleichen Überlegung bauen Arbeiten aus der Soziologie auf, welche den Musikgeschmack unterschiedlicher sozialer Schichten untersuchen. Bei Bourdieu wird z.B. die klassische Musik mit Hochkultur gleichgesetzt und mit der höheren sozialen Klasse in Verbindung gebracht (Bourdieu 1979).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kultur- und Medienpräferenzen einer Person (Ego), seines Umfeldes (Alteri) sowie der Übereinstimmung dieser Präferenzen (Similarity) einen wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung des sozialen Netzwerks haben kann. Als intervenierende Variable ist dabei insbesondere das Geschlecht zu berücksichtigen.

³⁴ „In matters of taste [...] all determination is negation; and tastes are perhaps first and foremost distastes“ (Bourdieu 1984, S. 56).

2.5 Soziale Kontexte im Jugendalter und deren Relevanz für die Mediennutzungsforschung

Ganz allgemein kann zur Jugendzeit als psychosoziale Phase im Lebenslauf festgehalten werden, dass sie sich durch „starke Dynamiken und Inhomogenitäten“ auszeichnet (Bonfadelli 1988, S. 178). Für die vorliegende Arbeit ist dabei insbesondere der Wandel des sozialen Umfelds von Bedeutung. Wie im Abschnitt zur Mediensozialisation ausgeführt wird (2.3), betrifft die allgemeine Loslösung von den Eltern und die Zuwendung zur Peergruppe auch die Mediennutzung (Aufenanger 2004; Castello 2007, S. 650).³⁵ Die Kontaktnahme zur Peergruppe gilt gar als wesentliche Entwicklungsaufgabe in dieser Lebensphase (Simon 2004, S. 186). Der empirische Teil dieser Arbeit bezieht sich deshalb auf die Mediennutzung in sozialen Netzwerken von Schulklassen. Neben den Hinweisen auf die bisherige Forschung, wie sie in den verschiedenen Kapiteln dieser Arbeit zu finden sind, gilt es an dieser Stelle einige Bereiche speziell aufzuarbeiten. Dies umfasst insbesondere die Bedeutung der Peergruppe und der Schulklassen im Zusammenhang mit der Mediennutzung und den sozialen Kontext der Fernsichtnutzung.³⁶

2.5.1 Schulklassen und Schule als Kontext der Mediennutzung

Die Frage, welche Bedeutung die Schulklassen und die Schule als sozialer Kontext im Zusammenhang mit der Mediennutzung haben, kann in zweierlei Richtungen gestellt werden. Zum einen kann gefragt werden, welche Bedeutung die Schule im Vergleich mit anderen sozialen Kontexten (Peers außer-

³⁵ Suoninen unterscheidet im internationalen Vergleich verschiedene Kulturen dahingehend, ob eher eine Familien- oder Peergruppenorientierung vorhanden ist („traditional family-oriented cultures“, „peer-oriented cultures“ und „moderate family-oriented culture“). Die Schweiz wird in ihrer Studie in die letzte Kategorie eingeteilt. Operationalisiert wird die Dimension durch die Fragen, mit wem die Freizeit verbracht wird, ob elterliche Einschränkung bezüglich des „Weggehens“ bestehen und der wahrgenommenen Freiheit der Jugendlichen bezüglich des „Weggehens“ (Suoninen 2001, S. 202).

³⁶ Auf die Literatur, welche sich auf den Kontext der Familie konzentriert (Barthelmes, Sander 1990; Barthelmes, Sander 1997; Beckmann, Görtler 1989; Chaffee et al. 1971a; Conway et al. 1981; Hurrelmann 1989; Hurrelmann 2004; Jäckel, Wollscheid 2006; Keppler 1993, Keppler 1994; Kundanis 2003; Lull 1990; Meadowcroft, Fitzpatrick 1988; Morley 2001; Neumann, Charlton 1989; Neumann-Braun et al. 1993; O’Keefe 1973; Raeymaeckers 2002; Reardon, Rogers 1988) sowie die Forschung bezüglich Erwachsener und ihrem Arbeitskontext (Brown 1994; Hobson 1989; Hobson 1990) wird hier nicht vertieft eingegangen.

halb der Schule, Familie) besitzt. Ein Befund hierzu liegt bezüglich Soap Operas vor, bei denen die „Folgekommunikation“ überwiegend in der Schule stattfindet. „(...) Briefe, Telefon oder Internet werden kaum zur Folgekommunikation genutzt und stellen lediglich eine zusätzliche Möglichkeit zur mündlichen Unterhaltung dar“ (Vocke 2002, S. 92).³⁷

Die zweite Frage orientiert sich stärker an der Schule und interessiert sich z.B. dafür, ob ein Zusammenhang der schulischen Leistung mit der Mediennutzung auszumachen ist (Roe 1992). Die Untersuchungen zu verschiedenen Medien wie Musik (Clarke 1972; Johnstone 1974; Roe 1992), Radio (Brown, O'Leary 1971; Johnstone 1974), TV Hitparade (Brown, O'Leary 1971), Fernsehen (Coleman 1961; Johnstone 1974; Myrtek, Scharf 2000) und Kino (Johnstone 1974) zeigen zumeist einen negativen Zusammenhang auf, in dem bei schlechter schulischer Leistung eine erhöhte Mediennutzung auszumachen ist. Ohne die Kausalrichtung empirisch zu prüfen, wird dabei zumeist von einer Eskapismus- (Brown, O'Leary 1971, S. 110; Coleman 1961, S. 242)³⁸ oder Kompensations-Funktion (Chaffee 1986, S. 72; Clarke 1972; Johnstone 1974, S. 41) der Medien ausgegangen.³⁹ Die erhöhte Mediennutzung wäre demnach eine Folge von geringer schulischer Leistung. Nur vereinzelt wird auch die umgekehrte Kausalrichtung erwähnt, wonach sich eine hohe Mediennutzung auf die schulische Leistung auswirken kann (Myrtek, Scharf 2000, S. 142). Für die vorliegende Arbeit steht jedoch nicht so sehr die schulische Leistung im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Schule als sozialer Kontext.

Erwähnenswert sind deshalb die Befunde von Johnstone, welcher bei der Analyse der Daten von Coleman (1961) wesentliche Unterschiede bezüglich der Integration und der Mediennutzung feststellte. So wird das Fernsehen von schlecht integrierten Jugendlichen häufiger genutzt, während für Kino, Radio

³⁷ Siehe auch Götz (2002b, S. 370)

³⁸ Als eine der ersten Erwähnungen der Eskapismus Funktion ist die Studie von Riley und Riley bezüglich der Nutzung von Comics zu nennen. „(...) the social structure might affect not only *what* he liked but also *why* he liked it. (...) For the non-member of the group, funny animals and wild west heroes may form a fantasy world into which he may escape from a real world in which the standards seem impossibly high. The peer group member, on the other hand often likes such media themes, (...) because he can convert the stories into every day play activity in his group“ (Riley, Riley 1951, S. 456).

³⁹ Auch Krosnick et al. kommen in ihrer Metaanalyse von 23 Studien zum Schluss, dass die TV-Nutzung in einem negativen Verhältnis zur Peer Integration steht. So wird z.B. TV geschaut, um das Gefühl von Einsamkeit zu vertreiben. Jugendliche mit hoher TV-Nutzung weisen zudem Werte für „Einsamkeit“ auf, sind seltener mit Peers zusammen, bewerten Peer-Beziehungen als weniger wichtig, fühlen sich von ihnen eher abgelehnt, sind unsicherer und ängstlicher und verbringen mehr Zeit alleine zuhause (Krosnick et al. 2003, S. 88–89).

und Musik-Sammeln der Effekt genau umgekehrt ist. Diese drei Tätigkeiten werden eher von gut integrierten oder beliebten Jugendlichen unternommen (Johnstone 1974, S. 41–42). Johnstone erklärt diese Unterschiede so, dass TV vor allem in der Familie genutzt werde, während die anderen Medien Peergruppen-Medien sind (Johnstone 1974, S. 43). Zum gleichen Schluss kommen Krosnick et al. bei der Analyse einer Langzeitstudie (22 Jahre) an US High Schools: „adolescents who have more peer contact will watch less television“ (Krosnick et al. 2003, S. 97–98).

Erwähnenswert ist auch die Forschung von Roe, der den Einfluss der Schul-Peergruppe auf die Nutzung von negativ bewerteten Medieninhalten thematisiert und die Befunde zur schulischen Leistung mit denjenigen zur Delinquency-Forschung kombiniert (Roe 1995).⁴⁰ Der Einfluss des schulischen Kontexts auf die Mediennutzung lässt sich auch ausmachen, in dem die Mediennutzung während der Schulzeit mit derjenigen während den Schulferien verglichen wird. So weist Davies darauf hin, dass sich die Programmpräferenzen beim Fernsehen während den Schulferien dahingehend verändern, dass die Präferenzen aus der Kindheit zwischenzeitlich stärker zum Ausdruck kommen (Davies 2007, S. 649).

2.5.2 Die Peergruppe als Kontext der Mediennutzung

„Talking about media and media contents is clearly the most important way in which media affect peer group relationships“ (Suoninen 2001, S. 209).

Die pädagogische, sozialpsychologische und soziologische Forschung ist sich weitgehend einig, dass der Peergruppe im Jugendalter eine besonders hohe Bedeutung zukommt (Bönner 1995; Nathanson 2001; Youniss 1982), nicht zuletzt auch als Referenzgruppe für die Ausbildung von Werten und Normen (Clarke 1971c, S. 14). Obwohl der Schluss also nahe liegt, dass die Peergruppe auch einen wesentlichen Einfluss auf die Mediennutzung haben kann (Chaffee, Tims 1976, S. 107), fand die Peergruppe als relevanter Einflussfaktor in der bisherigen Forschung nur vereinzelt Berücksichtigung (Nathanson 2001, S. 254). So ist in einem aktuellen „Handbook of Children and the Media“ (Singer et al. 2001) der Begriff der Peers nicht einmal erwähnt und auch zur „sozialen Gruppe“ und den Prozessen der Beeinflussung und Selektion sind keine Einträge zu finden.

⁴⁰ Roe nennt die Nutzung von negativ bewerteten Medieninhalten denn auch Media-Delinquency.

Die Bedeutung der Peergruppe kann auf unterschiedlichen Ebenen untersucht werden. So liegen Hinweise vor, dass die Peergruppe einen generellen Einfluss auf die Auswahl von Medieninhalten hat (Castello 2007, S. 650; Süß 1998, S. 532–533), eine Tendenz zu gemeinsamer Mediennutzung besteht (Kubey, Larson 1990, S. 119, Larson, Kubey 1983, S. 21; Suoninen 2001, S. 217) und einen Einfluss auf die Medienwirkungen auszumachen ist (Nathanson 2001, S. 256). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die Peergruppe einen Einfluss auf den gesamten Prozess der Massenkommunikation hat, von der Auswahl der Inhalte über die Nutzung bis zur Wirkung der Medieninhalte. Befunde hierzu liegen insbesondere für das Fernsehen (Chaffee, Tims 1976, S. 103; Kubey, Larson 1990, S. 119, Larson, Kubey 1983, S. 21; Nathanson 2001; Roine et al. 2005; Süß 1998; Vocke 2002, S. 91) aber auch für die Lesesozialisation (Rosebrock 2004) und das Musikhören vor (Aebischer, Hewstone 1998; Kubey, Larson 1990, S. 119, Larson, Kubey 1983, S. 21; Rössler, Scharfenberg 2004). Von besonderem Interesse ist dabei die interpersonale Kommunikation als Träger und Ausdruck von Peergruppenbeziehungen.⁴¹ So wurde wiederholt festgestellt, dass für die Gespräche über Soap Operas die Peers die wichtigsten Gesprächspartner sind und nicht etwa die Eltern (Vocke 2002, S. 91; Götz 2000), obwohl der eigentliche Nutzungskontext beim Fernsehen vielfach noch die Familie darstellt (Kubey, Larson 1990, S. 111). Durch die interpersonale Kommunikation vor und nach der Nutzung ist der Einfluss der Peergruppe also nicht nur dann von Bedeutung, wenn sie unmittelbar präsent ist (gemeinsame Mediennutzung mit den Peers). Süß weist z.B. darauf hin, dass einzelne Sendungen in der Peergruppe so populär werden können, dass ein regelrechter Zwang besteht, darüber informiert zu sein, um in den Schulpausen mitreden zu können (Süß 1998, S. 530).

Die Bedeutung der Peergruppe nimmt mit zunehmendem Alter nicht unbegrenzt zu. Vielmehr ist ab einem Alter von 15-16 Jahren auch ein steigendes Bedürfnis nach Individualität auszumachen, wodurch die Orientierung an konformistischen Fangruppierungen abnimmt (Süß 1998, S. 522).⁴² Auch Barthelmes und Sander weisen darauf hin, dass die Medienthemen mit zunehmendem Alter von Liebe, Erotik und Sex verdrängt werden, der gemeinsame Medienkonsum wieder abnimmt und es weniger wichtig ist, über Medien informiert zu sein (Barthelmes, Sander 2001, S. 275–276). Mit

⁴¹ „Talking about media and media contents is clearly the most important way in which media affect peer group relationships“ (Suoninen 2001, S. 209).

⁴² „(...) for older teenagers the bond with, for example, a certain music style or subculture is no longer exclusive, as it was earlier in their lives when fan cultures were more important and had strict frontiers“ (Süß 1998, S. 533).

zunehmendem Alter verändert sich aber nicht nur die Relevanz der medienbezogenen Gespräche, sondern auch deren Charakteristik. Während z.B. Kinder die Medieninhalte als Basis für Rollenspiele verwenden (Riley, Riley 1951, S. 456; Roine et al. 2005, S. 81–82; Sting 2003, S. 49), werden im Jugendalter vermehrt Diskussionen über die Medieninhalte geführt (Süss 1998, S. 530).⁴³

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Peergruppe in der Altersgruppe zwischen 13 und 16 eine besonders bedeutende Rolle in Bezug auf die Nutzung der Massenmedien und deren Wirkung einnimmt (Nathanson 2001, S. 270).

2.6 Mehr-Stufen-Fluss der Kommunikation

„The two-step concept is probably more useful to bear in mind as a factor that should not be overlooked, than to posit as a powerful hypothesis for test“ (Chaffee 1972, S. 107).

Stark vereinfacht formuliert stellt die Two-Step-Flow Hypothese (TSF-Hypothese) einen Versuch dar, die geringe Wirkung der Massenmedien auf die Bevölkerung zu erklären. Während diese ‘Unwirksamkeit’ bei der TSF-Hypothese dadurch erklärt wird, dass die Medien einen Teil der Bevölkerung gar nicht erreichen, beschäftigt sich die Multi-Step-Flow Hypothese (MSF-Hypothese) mit der relativen ‘Wirksamkeit’ der Massenmedien gegenüber der interpersonalen Kommunikation. Vor dem Hintergrund der bis dahin angenommenen Medienallmacht kam dieser Perspektive eine Paradigma ähnliche Bedeutung zu. Man löste sich somit vom Bild eines atomisierten Publikums (Katz 1957, S. 61–62; 1964, S. 15), das durch die Medienbotschaften beliebig manipuliert werden konnte (Lazarsfeld, Menzel 1973, S. 118; Merten 1988, S. 610; Renckstorf 1970, S. 315–316).

Bevor die Hypothese und die (zahlreichen) Kritikpunkte diskutiert werden, werden zunächst ausgewählte Studien einzeln vorgestellt. Die Auswahl der hier besprochenen Studien erfolgte mit dem Anspruch, sowohl die theoretische wie auch methodische Entwicklung nachzuzeichnen. Ausgewählt wurden deshalb vier Studien, welche alle am Bureau of Applied Social Research an der Columbia Universität entstanden sind und unter dem Begriff

⁴³ „As they get older, children no longer play media-related role plays as often as the younger children. Instead they may have endless discussions about television, videos and games with their friends – in effect, using words instead of plastic figures in their play acting and their symbolic media play“ (Süss 1998, S. 530).

der ‘Columbia-Studien’ zusammengefasst werden können (Eulau 1980; Schenk 1989, S. 407).

2.6.1 The People’s Choice

Auch zum heutigen Zeitpunkt kommt keine publizistikwissenschaftliche Arbeit, die sich mit der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte oder allgemein mit der Medienwirkungsforschung beschäftigt, darum herum, auf „The People’s Choice“ zu verweisen.⁴⁴ Das von Lazarsfeld, Berelson und Gaudet verfasste Standardwerk wurde 1944 publiziert⁴⁵ und basiert auf einer Datenerhebung von 1940. Gegenstand der Untersuchung war das Wahlverhalten bzw. die Entwicklung der Einstellung, welches im Umfeld der U.S. amerikanischen Präsidentschaftswahlen im Verwaltungsbezirk ‘Erie County’ analysiert wurde. Dabei kam erstmals eine Panelbefragung zum Einsatz, welche in der wiederholten Befragung derselben Leute bestand (Lazarsfeld et al. 1968, S. 2). Nur so war es möglich, die Veränderung der Einstellung über die Zeit festzustellen und nach den entsprechenden Hintergründen zu suchen. Die berühmt gewordenen Befunde bezüglich dem Verhältnis von Massen- und interpersonaler Kommunikation stellten dabei nur einen Aspekt unter vielen dar und bedürfen, wie die Autoren selbst feststellen, einer gezielteren Untersuchung (Lazarsfeld et al. 1968, S. 6; 150). Katz meint gar, dass die Hypothese vom TSF derjenige Teil der Untersuchung ist, der durch die empirischen Daten am schlechtesten dokumentiert ist. „And the reason for this is clear: the design of the study did not anticipate the importance which interpersonal relations would assume in the analysis of the data“ (Katz 1957, S. 62). Oder anders formuliert: „Die Bedeutung dieses Führertypus wurde fast zufällig entdeckt“ (Katz, Lazarsfeld 1962, S. 9). Obwohl die Untersuchung also nicht darauf ausgerichtet war, besteht deren Hauptverdienst darin, dass die Bedeutung der interpersonalen Kommunikation (im Vergleich zur Massenkommunikation) festgestellt wurde; dies nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht. Die Bedeutung der interpersonalen Kommunikation sehen die Autoren denn auch darin begründet, dass diese eine grössere Reichweite und „gewisse psychologische Vorteile“ aufweist (Lazarsfeld et al. 1968, S. 150)⁴⁶.

⁴⁴ Die Studie wird von Weimann gar als eine der bedeutendsten in der Geschichte der Massenkommunikationsforschung bezeichnet (Weimann 1994, S. 13).

⁴⁵ Die hier angeführten Verweise beziehen sich auf die dritte Auflage, welche 1968 erschien.

⁴⁶ Zu den psychologischen Vorteilen (oder auch Charaktereigenschaften) der interpersonalen Kommunikation zählen sie die Nicht-Persuasivität, die Flexibilität, die unmittelbare Belohnung

Lazarsfeld, Berelson und Gaudet nehmen die Existenz von Meinungsführern (opinion leaders) als mehrfach bestätigt und somit gegeben an.⁴⁷ Die Differenzierung der Kommunikationsrollen beschränkt sich auf diese ‘advisers’ und das logische Gegenstück, die Meinungsfolger (advisees). Obwohl man ihnen zugute halten muss, dass sie die Relativität und gegenseitige Abhängigkeit der Rollen erkannt haben, kapitulieren sie vor den damit verbundenen Ansprüchen an die Erhebungstechnik (Lazarsfeld et al. 1968, S. 49). Sie beschränken sich in ihrer Untersuchung deshalb auf die Identifikation der beiden Rollen, ohne diese in direkte Beziehung zu setzen. Als Instrumente dienen dabei die folgenden beiden Fragen (Lazarsfeld et al. 1968, S. 50):

„Have you tried to convince anyone of your political ideas recently?“

„Has anyone asked your advice on a political question recently?“

All diejenigen Befragten, die auf eine der beiden Fragen mit ‘Ja’ antworteten (21%), wurden als Meinungsführer klassifiziert und die anderen den Meinungsfolgern zugeordnet. Die Feststellung, dass die als Meinungsführer identifizierten eine (quantitativ) höhere Nutzung der Massenmedien aufweisen und die Annahme, dass sie eine höhere Effektivität bezüglich Beeinflussung besitzen, führte schlussendlich zur Hypothese des Zwei-Stufen-Flusses der Kommunikation. „This suggests that ideas often flow from radio and print to the opinion leaders and from them to the less active sections of the population“ (Lazarsfeld et al. 1968, S. 151).

So oft die Hypothese des Two-Step-Flow fortan aufgegriffen und diskutiert wurde, so sehr wurde sie auch kritisiert und in Frage gestellt. Dies beginnt bereits bei der Frage, ob es sich dabei überhaupt um eine Hypothese handelt, oder wie es Merten ausdrückt, lediglich ein „diffuses theoretisches Konzept“ darstellt (Merten 1988, S. 612). Renckstorf sieht über diesen Mangel hinweg, deutet aber auf eine großzügige Interpretation der empirischen Daten hin. „Ein ‘two-step flow’ der (Massen-) Kommunikation wurde nicht gemessen; nachgewiesen wurde lediglich die Abwesenheit eines ‘one-step flow’“ (Renckstorf 1970, S. 317). Den Ursprung für diese voreiligen Schlüsse sind unter anderem im Alles-Oder-Nichts-Vorgehen zu suchen, das von Merten kritisiert wird (Merten 1988, S. 610–611). Ein weiterer Problem-bereich stellt die Zeitdimension dar, welche durch den Einsatz der Panelmethode erstmals durch empirische Daten abgebildet werden konnte. Auch hier wurden die Daten etwas ‘überstrapaziert’ und von einer Korrelation auf einen

bei übereinstimmender Meinung, das Vertrauen und die Persuasion ohne Überzeugung (Lazarsfeld et al. 1968, S. 152 vgl. auch Müller 1970, S. 76 sowie Lazarsfeld, Menzel 1973, S. 128).

⁴⁷ Sie beschränken sich dabei auf die Formulierung „Common observation and many community studies show (...)“ und führen keine konkreten Untersuchungen an (Lazarsfeld et al. 1968, S. 49).

Kausalzusammenhang geschlossen. „For example, people who made up their minds later in the campaign were more likely to mention personal influences in explaining how they formed their final vote decision“ (Lazarsfeld et al. 1968, S. 151). Diese Daten unterstreichen zwar (einmal mehr) die Bedeutung der interpersonalen Kommunikation, reichen aber nicht aus, um in Kombination mit der erhöhten Mediennutzung einzelner Personen (den Meinungsführern), auf einen Zwei-Stufen-Fluss zu schließen. Ein solcher wäre nämlich nur dann gegeben, wenn die Nicht-Führer effektiv die Folger der Meinungsführer sind (Katz 1957, S. 65). Ein weiterer, wesentlicher Kritikpunkt an der Untersuchungsanlage von ‘The People’s Choice’ wie auch an der Interpretation der Daten ist derjenige, dass nicht zwischen Information und Meinung bzw. Informationsfluss und Beeinflussung unterschieden wird.⁴⁸

2.6.2 Patterns of Influence

„Patterns of Influence“ wurde als Probeuntersuchung für die nachfolgend diskutierte Studie „Personal Influence“ (Abschnitt 2.6.3) durchgeführt und beinhaltet ein neues, soziometrisches Vorgehen zur Identifizierung der „Einflussreichen“ (Katz, Lazarsfeld 1962, S. 8). Dabei betrachtet Merton die Bedeutung des ‘interpersonalen Einflusses’ als gegeben und nicht als Untersuchungsgegenstand (Merton 1949, S. 208).

Um der Problematik der Selbstzuschreibung zu begegnen, wurde in der von Merton durchgeführten Studie „Patterns of Influence“ ein anderer, neuer Weg eingeschlagen, um die Meinungsführer zu identifizieren. Von den 11'000 Einwohnern des an der amerikanischen Ostküste gelegenen Städtchens Rovere wurden 86 Männer und Frauen nach ihren Ratgebern (bezüglich unterschiedlichen Themen wie Arbeit, Ausbildung, Bücher, Möbel, u.a.) befragt. Die 1'043 Nennungen (dies sind über 12 pro befragte Person) entfielen auf 379 Personen, wobei einzelne bis zu 30 mal genannt wurden. 57 Personen oder 15% der 379 Genannten wurden mindestens vier mal angegeben und somit als ‘Einflussreiche’ klassifiziert. Daraus wurde dann eine

⁴⁸ „Die Tatsache, dass Lazarsfeld u.a. (1948) gerade durch die Bezeichnung ‘opinion-leader’ auf die strukturelle Differenz zwischen Information und Meinung aufmerksam machen, steht in einem seltsamen Kontrast zu dem von den gleichen Autoren diffus verwendeten Begriff ‘idea’“ (Merton 1988, S. 619). Die Gleichsetzung von Einfluss und Kommunikationsfluss kann dadurch erklärt werden, dass (implizit) von einem traditionellen Stimulus-Response-Modell ausgegangen wird. „Kennzeichen des traditionellen Ansatzes ist doch gerade die Unterstellung, Kommunikation per Massenmedium sei so ohne weiteres gleichzusetzen mit Einfluss“ (Renckstorf 1970, S. 317).

Zufallsstichprobe von 30 Personen gezogen, die persönlich befragt wurden (Merton 1949, S. 180). Mit dieser Methode wurden also Personen eruiert, die von ihrem Umfeld als einflussreich betrachtet wurden und nicht, wie in „The People’s Choice“ diejenigen, die dies von sich selbst behaupteten (Selbstzuschreibung oder Selbstattribution). Ein weiterer Fortschritt markierte die Ausdifferenzierung der Nicht-Einflussreichen, denn es wurden erstmals die „Nicht-Führer“ (rank-and-file) von den „Isolierten“ unterschieden – eine wichtige Differenzierung, um den TSF der Kommunikation überprüfen zu können. Anhand der Dimension „soziale Orientierung“ konnten die 30 befragten Einflussreichen in 14 „kosmopolitische“ (Cosmopolitans) und 16 „lokale“ (locals) unterschieden werden (Merton 1949, S. 180).⁴⁹ Die Bezeichnung der beiden Rollen bezieht sich dabei nicht auf deren Einflussgebiet (dies ist bei beiden die lokale Gemeinschaft), sondern auf deren Interessen. Während die Lokalen sowohl gefühlsmäßig wie auch ökonomisch stark in ihrer Heimatstadt Rovere verwurzelt sind, orientieren sich die Kosmopolitischen stärker an der Welt außerhalb der Kleinstadt (Merton 1949, S. 192). Betrachtet man die Struktur der sozialen Beziehungen, so erkennt man, dass die Locals daran interessiert sind, so viele Leute wie möglich zu kennen, wohingegen die Cosmopolitans selektiver sind und eher auf die Qualität der Beziehung achten. Auch bei der Mediennutzung sind Unterschiede festzustellen. Während die Cosmopolitans bei den nationalen Newsmagazinen (wie z.B. dem Time Magazin) eine höhere Nutzung aufweisen, ist dies bei den Locals für die Lokalzeitung festgestellt worden (Merton 1949, S. 203).

Merton nutzt die erhobenen Daten, um die Gruppe der Einflussreichen in einer Hierarchie zu ordnen. Die Top-Einflussreichen (welche von mehr als 15% der Informanten genannt wurden), die Mittel-Einflussreichen (5-14% Nennungen) und die „rank-and-file“ (mit weniger als 5%). Merton relativiert die vermeintliche Bedeutung der Top-Einflussreichen aber sogleich, da sie zahlenmäßig nur sehr wenige sind und deshalb nur ein kleiner Teil aller interpersonalen Einflüsse von ihnen ausgeht. Die Masse der „rank-and-file“ sowie der mittleren Schicht können schlussendlich, so die These, die größere Wirkung verzeichnen (Merton 1949, S. 209–210). Eine wesentliche Feststellung ist, dass Personen in einer Einfluss-Schicht mit größerer Wahrscheinlichkeit von Personen aus der gleichen Schicht beeinflusst werden als aus

⁴⁹ Merton gibt als Quelle für diese Begriffe Carl C. Zimmerman an, der diese als Übersetzung für Toennies Gemeinschaft (localistic) und Gesellschaft (cosmopolitan) verwendet (Merton 1949, S. 189; Tönnies 1887; Zimmermann 1938, S. 80). Eine aktuelle Adaption der Unterscheidung von Local und Cosmopolitans auf das Sozial Kapital ist bei Täube zu finden (2008).

einer anderen.⁵⁰ Ohne die dazu notwendigen Daten zu haben (es werden ja nur Korrelationen festgestellt), deutet Merton deshalb auf einen Einfluss hin, der beginnend auf der obersten Stufe durch die Einfluss-Struktur hinunter „sickert“ (Merton 1949, S. 210–211).

Auch Merton erkennt die sozialen Beziehungen als relevanten Bezugsrahmen an, indem er festhält, dass „Einfluss“ eine asymmetrische Beziehung zwischen (zwei) Menschen impliziert. „Influence is not an abstract attribute of a person, it is a process implicating two or more people“ (Merton 1949, S. 208; 215). Leider verpasst aber auch er die Möglichkeit, relationale Daten zu erheben und beschränkt sich, wie Lazarsfeld, Berelson und Gaudet, auf personenbezogene, absolute Merkmale. „Mertons Interesse gilt [...] ausschließlich der Person und der kommunikativen Rolle des 'Opinion Leaders', die Frage nach dem Verhältnis, der sozialen Beziehung zwischen Einfluss-Ausübendem und Beeinflusstem lässt er zunächst offen“ (Müller 1970, S. 81).

2.6.3 Personal Influence

Die Publikation „Personal Influence“ besticht insbesondere durch einen umfassenden Theorieteil, der sich fundiert mit sozialpsychologischen Aspekten der Kommunikation auseinander setzt.⁵¹ Die Untersuchung von Katz und Lazarsfeld basiert auf der Hypothese des TSF und befasst sich (verkürzt formuliert) mit der Frage, „wer wen beeinflusst“. „Wer“ und „wen“ stellen dabei bestimmte Individuen dar, die sowohl über absolute (Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Status) wie auch relationale Eigenschaften (Art der Beziehung) verfügen (Katz, Lazarsfeld 1965, S. 328). Gleichzeitig betrachten die Autoren das Umfeld, in das die beiden Personen eingebunden sind, als wesentlichen Einflussfaktor (Katz, Lazarsfeld 1962, S. 14) und setzen sich intensiv mit Gruppen, Gruppenmeinung, Gruppennormen, Meinungsbildung in Gruppen und anderen Grundlagen der interpersonalen Kommunikation auseinander (Katz, Lazarsfeld 1962, 1965, S. Kap. 4 und 5). Zentral ist dabei die Feststellung, dass die Übereinstimmung zwischen Gruppennormen und den Normen von Personen (oder auch durch Inhalte vermittelte Normen) einen großen Einfluss auf die Akzeptanz, bzw. den Widerstand haben, mit dem die Gruppe auf Einflüsse (Veränderungen) reagiert (Katz, Lazarsfeld

⁵⁰ Wenn der Einfluss aber aus einer anderen Schicht stammt, so erfolgt dies aus der nächst höheren und aus keiner anderen (keiner noch höheren oder gar tieferen).

⁵¹ Als Quelle wurde hier neben der englischen (zweiten) Ausgabe von 1965 auch die deutsche Übersetzung mit dem Titel „Persönlicher Einfluss und Meinungsbildung“ verwendet (1962).

1962, S. 96). Dem Führer einer Gruppe kommt bei der Gestaltung der Meinung eine strategische Bedeutung zu. „Er erkennt am besten, was die einzelnen Mitglieder denken; er vermittelt zwischen ihnen und repräsentiert annäherungsweise die 'typische' Gruppenmeinung“ (Katz, Lazarsfeld 1962, S. 15).

Basis und Gegenstand für die Untersuchung war eine repräsentative Auswahl von 800 Frauen, welche alle aus der mittelgroßen Stadt Decatur (Illinois) im mittleren Westen der USA stammten und über vier Bereiche befragt wurden (Katz, Lazarsfeld 1962, S. 10, 1965, S. 138): 1. Täglicher Einkauf für den Haushalt, 2. Modefragen (insb. Kleidung, Kosmetika und Schönheitsbehandlungen), 3. Kinobesuch und 4. Lokalpolitik.

Katz und Lazarsfeld unterscheiden drei Arten von Einflussreichen (sie verwenden die Begriffe Meinungsführer und Einflussreiche synonym), welche über unterschiedliche Fragen erhoben wurden: Die Generally Influentials⁵², die Specific Influentials⁵³ und die Everyday Contacts⁵⁴. Neben den Fragen zur Eruierung der Einflussreichen *für* die Ausgangsstichprobe wurde auch nach den Meinungsführern *in* der Stichprobe gefragt.⁵⁵ Mit dieser Operationalisierung konnten Einfluss-Ketten sowohl nach oben wie auch nach unten erhoben werden (von der Ausgangsstichprobe aus gesehen). Die ursprünglich geplante Erhebung von längeren „Ketten von Anstößen“ war aus finanziellen Gründen nicht möglich und wurde nur in ein paar exemplarischen Fällen umgesetzt (Katz, Lazarsfeld 1962, S. 12). Auch wenn der Begriff des Multi-Step-Flow, nicht explizit zur Anwendung kommt, wird hier von einem solchen ausgegangen.

Die Tatsache, dass die Daten in dieser Studie (erstmal) für effektiv bestehende Zweierbeziehung (Dyaden) erhoben wurden, ermöglicht es, ganz andere Schlüsse zu ziehen (bzw. bereits behauptete Tatsachen mit dem entsprechenden empirischen Material zu untermauern). So kann aufgrund

⁵² „Do you know anyone around here who keeps up with the news and whom you can trust to let you know what is really going on?“ (Katz, Lazarsfeld 1965, S. 140).

⁵³ Da mit allen Personen zwei Interviews durchgeführt wurden, konnte anhand von neun Fragen festgestellt werden, ob eine Meinungsänderung eintrat. War dies der Fall, so wurde nach einer Person gefragt, die dabei eine Rolle gespielt hat.

⁵⁴ „When you hear something on the radio or read something in the newspapers, are you inclined to talk it over with someone before you make up your mind? If so, whom?“ (Katz 1965, S. 143).

⁵⁵ 1. „Have you recently been asked your advice about...?“ 2. „Compared with other women belonging to your circle of friends, are you more or less likely than any of them to be asked your advice on ...?“ Diese Frage ist insofern ungünstig gestellt, da in der Auswertung auch die Geschlechter berücksichtigt werden und die Ergebnisse (so ist anzunehmen) durch die Frageformulierung beeinflusst sind. Als Opinion Leader wurden diejenigen Frauen klassifiziert, die in beiden Interviews die erste Frage und mindestens einmal die zweite Frage bejahten (Katz, Lazarsfeld 1965, S. 147).

dieser Untersuchung zum Beispiel die horizontale Meinungsführerschaft „in vielen wichtigen Bereichen des Alltagslebens als eine feststehende Tatsache angesehen werden“ (Katz, Lazarsfeld 1962, S. 12). Andere Daten werden leider wieder losgelöst von der Zweierbeziehung analysiert. Dabei muss man den Autoren aber zugute halten, dass dies stets in einer vorsichtigen Wortwahl Ausdruck findet.⁵⁶

Katz und Lazarsfeld machen bei der Feststellung einer häufigeren (und gezielteren) Mediennutzung aber nicht halt, sondern fragen sich, ob die Meinungsführer durch die Medien denn auch stärker beeinflusst werden. Bei den Meinungsführern im Bereich Lokalpolitik konnte dies (entgegen ihrer Annahme) aber nicht bestätigt werden. Sie erklären sich dieses unerwartete Resultat an einer disproportionalen Vertretung von Locals und Cosmopolitans im Sample oder mit der Möglichkeit, dass die Medien bereits auf einer höheren Stufe der Meinungsführer wirksam sind und die untersuchte Stufe der Meinungsführer deshalb durch interpersonale Kommunikation (mit diesen höher angesiedelten Meinungsführern) beeinflusst werden (und nicht direkt durch die Medien) (Katz, Lazarsfeld 1965, S. 318–319). Bezüglich der „disproportionalen Vertretung“ sei darauf hingewiesen, dass ihre einzigen Referenzwerte diejenigen von Merton waren.

Bemerkenswert ist die Untersuchung von Katz und Lazarsfeld insbesondere auch deshalb, weil sie erstmals versucht haben, die Verlässlichkeit (Validität) der Selbstzuschreibung zu überprüfen. Zu diesem Zweck wurden auch diejenigen Personen befragt, welche von der ursprünglichen Stichprobe (den Designators) als ihre Beeinflusser bzw. Beeinflusste genannt wurden (Designatees).⁵⁷ In diesen Follow-up Interviews wurde untersucht, ob die Konversation effektiv stattgefunden hat und ob die Richtung der Beeinflussung bestätigt wird (Katz, Lazarsfeld 1965, S. 150). Dabei stellten sie fest, dass 25% der Bezeichneten (designatees) den Angaben des Bezeichnenden (designator) explizit widersprechen und 54% der Angaben bestätigt werden. Mangels Referenzwerten befinden die Autoren schlussendlich, dass die Daten⁵⁸ im Rahmen dieser „explorativen Studie“ so verwendet werden

⁵⁶ So zum Beispiel die Ausführungen zum Zwei-Stufen-Fluss: „Presumably this increased exposure then becomes a component – witting or unwitting – of the influence which such influentials transmit to others. As a result of these findings, the idea of the 'two-step flow of communications' gains credence“ (Katz, Lazarsfeld 1965, S. 316).

⁵⁷ Unter dem Begriff „Designatees“ (den Bezeichneten) werden beide Ausprägungen zusammengefasst: Die „Influencees“ (Ratsuchende bzw. Beeinflusste), welche vom „Designator“ (dem Bezeichnenden) beeinflusst werden, wie auch die „Influentials“ (Beeinflusser), diejenigen also, welche den „Designator“ beeinflussen (Katz, Lazarsfeld 1965, S. 150).

⁵⁸ Die Resultate dieser Untersuchung beziehen sich somit sowohl auf selbst- wie auch fremdbestimmten Meinungsführern (Katz, Lazarsfeld 1965, S. 219).

dürfen, die Methode der Selbstzuschreibung also eine hinreichende Validität aufweist (Katz, Lazarsfeld 1965, S. 160).⁵⁹

2.6.4 Medical Innovation

In der Studie Medical Innovation von Coleman, Katz und Menzel wurde erstmals ein effektives Netzwerk und nicht 'nur Ketten' von einzelnen Einflussbeziehungen erhoben (Coleman et al. 1966).⁶⁰ Da es sich beim untersuchten Einstellungsobjekt (einem Medikament) um etwas handelte, dass der Zielgruppe zuvor unbekannt war, wird Medical Innovation, im Gegensatz zu den oben diskutierten Untersuchungen, den Diffusionsstudien⁶¹ zugeordnet.

Die Untersuchung erfolgte im Auftrag des Pharmakonzerns Pfizer, der die Effektivität ihrer „Tetracycline Anzeigen“ in der medizinischen Fachpresse untersuchen wollte (Rogers, Singhal 1996, S. 417). Das „Bureau of Applied Social Research“ entwickelte zu diesem Zweck ein Untersuchungssetting, das vier Städte in Illinois (USA) umfasste und aus der Befragung aller dort tätigen Ärzte bestand. Zusätzlich wurden aber auch „objektive“ Daten der Apotheker erhoben (von den Ärzten ausgestellte Rezepte), wodurch festgestellt werden konnte, welcher Arzt zu welchem Zeitpunkt das Medikament erstmals verschrieben hat. Durch dieses Setting konnte also nicht nur die Meinungsbildung und die Einstellung bezüglich einem neuen Medikament (mittels Befragung) untersucht werden, sondern auch das konkrete Handeln, was ein wichtiger Unterschied ist. Für die vorliegende Arbeit ist jedoch eine andere Besonderheit von Bedeutung: „If all doctors [...] could be interviewed,

⁵⁹ Berelson, Lazarsfeld und McPhee berufen sich auch in der Publikation „Voting“ explizit auf die hier (vermeintlich) bestätigte Validität der Selbstattribution (Berelson et al. 1963, S. 110).

⁶⁰ Da der Originaltext nicht zugänglich war, stützt sich dieser Abschnitt ausschliesslich auf Sekundärliteratur Burt 1999; Coleman et al. 1957; Katz 1957; Rogers, Singhal 1996; Valente 1995.

⁶¹ Auf den Forschungsbereich der Diffusionsstudien wird hier nicht detailliert eingegangen, da sich dieser Forschungsbereich mehrheitlich mit konkreten Medienereignissen und spezifischen Informationen (Hummell, Sodeur 1984; Larsen, Hill 1954; O'Keefe, Kissel 1971; Rosengren 1973; Sodeur, Täube 2008; Valente, Davis 1999) oder mit technischen Innovationen wie neuen Kommunikationstechnologien befasst (Karnowski et al. 2006; Schenk et al. 1997) und nicht wie in der vorliegenden Arbeit mit allgemeine Kommunikationsbeziehungen. Für allgemeine Einführungen und Überblickswerke zur kommunikationswissenschaftlichen Diffusionsforschung (Kowol, Krohn 2000; Lynne 1987; Rogers 1987, Rogers 1995; Rogers, Shoemaker 1971b, Rogers, Shoemaker 1971a; Rogers, Singhal 1996; Save 1981) und die Entwicklung der Forschung (de Fleur 1987; Funkhouser, McCombs Maxwell E. 1971) sei hier deshalb auf die einschlägige Literatur verwiesen.

then there would be no doubt that all adviser-advisee pairs would fall within the sample“ (Katz 1957, S. 69). Erst die Erhebung eines Gesamtnetzwerkes macht es möglich, Einzelpersonen wie auch Dyaden bezüglich ihrer Netzwerkposition, also in einem weiteren sozialen Kontext und nicht nur in der Zweierbeziehung selbst, zu analysieren. Das persönliche Netzwerk wurde mit den Fragen erhoben, welche drei Kollegen man privat am häufigsten trifft, die drei mit denen man am häufigsten über medizinische Fälle spricht und jene drei, die man für Informationen und Ratschläge angeht. Dadurch wurde zuerst festgestellt, welche Beziehungen zwischen den Ärzten bestehen, bevor dann gezielt auf die Rollen bezüglich der Adaption des konkreten Medikamentes eingegangen wurde.

2.6.5 Zusammenfassung der Entwicklung der Multi-Step-Flow Hypothese

Die vier vorgestellten Untersuchungen zeigen in groben Zügen die Entwicklung auf, welche auf der Ebene der Theorie und der Methoden erfolgte. In Stichworten zusammengefasst erfolgte diese Entwicklung von absolut zu relativ und von isoliert zu vernetzt. Basierte die TSF-Hypothese noch auf absoluten Daten von isolierten (nicht miteinander in Beziehung stehenden) Personen, führte die Analyse von relationalen Daten zur MSF-Hypothese. Endpunkt der Entwicklung ist schlussendlich die Netzwerkanalyse, welche nicht nur die Beziehung einzelner Personen untereinander, sondern auch ihr Umfeld einbezieht.

Das Aufgreifen der Primärgruppen durch Katz und Lazarsfeld (Katz, Lazarsfeld 1964, S. 34) stellte einen wichtigen Entwicklungsschritt für die Untersuchung von Kommunikationsrollen dar, auch wenn die Bedeutung der Primärgruppen durch das Netzwerkkonzept später relativiert wurde. „Während die Columbia-Forscher aufgrund des verwendeten basalen Kleingruppenkonzeptes von intensiven, dauerhaften und direkten Beziehungen im Sinne der 'strong-ties' ausgingen, macht das Netzwerkkonzept auch auf die Relevanz der 'weak-ties' – also der mehr flüchtigen, punktuellen und funktionalen Beziehungen aufmerksam [...]“ (Schenk 1993, S. 256). Merten kritisiert zudem die Gleichstellung von Klein- bzw. Primärgruppen mit dem Netzwerk von Meinungsführern und der damit einhergehenden Annahme, „dass sich opinion leader wie Führer von Kleingruppen, besonders konform verhalten“ (Merten 1988, S. 629; Schenk 1995, S. 12). Schenk spricht denn auch davon,

dass Meinungsführerschaft in „homogenen Primärgruppenmilieus“ zu einem Ausnahmefall degeneriert (Schenk 1983b, S. 336).⁶²

2.6.6 Two-Mode-Interaction of Communication

Für die vorliegende Arbeit ist nicht so sehr der Umstand von Interesse, dass der Prozess der Massenkommunikation als Zwei-/Mehr-Stufen-Fluss modelliert werden kann, sondern vielmehr, dass in dieser Perspektive die beiden Kommunikationsmodi der massenmedialen und interpersonalen Kommunikation in integrativer Form betrachtet werden. Dabei wird auch nicht an einer festen Abfolge festgehalten, welche die interpersonale Kommunikation stets nur als Folgeprodukt der Massenmedien betrachtet, sondern als permanente Interaktion, die sowohl vor, während wie auch nach der Mediennutzung stattfindet. In diesem Sinne kann die Bezeichnung des Two-Step-Flow als *Two-Mode-Interaction* adaptiert werden.

Das Hauptinteresse dieser Arbeit liegt demnach auch nicht auf der Unterscheidung verschiedener Kommunikationsrollen an der Schnittstelle von interpersonaler und massenmedialer Kommunikation (Friemel 2003, 2004), sondern vielmehr um das Zusammenspiel der beiden Kommunikationsmodi. Auf eine ausführliche Darstellung der Forschung zu verschiedenen Kommunikationsrollen⁶³ und der Möglichkeit Meinungsführer mittels Persönlichkeitsskalen zu ermitteln⁶⁴, wird aus diesem Grund verzichtet.

⁶² Vgl. hierzu auch Fussnote 225 in Abschnitt 7.1

⁶³ Für eine netzwerkanalytische Betrachtung von Kommunikationsrollen siehe Friemel (2008a). Eine umfassende Aufarbeitung der Charakteristiken von Meinungsführern ist z.B. bei Koepler zu finden (1984).

⁶⁴ Flynn et al. 1996; Hamilton 1971; Noelle-Neumann 2002; Scheufele, Shah 2000; Silk 1971; Weimann 1991, Weimann 1992; Weimann 2007.

2.7 Agenda-Setting

„Platons berühmtes Höhlengleichnis, das bei der Diskussion um die Agenda-Setting-Hypothese gerne erwähnt wird, ist somit keine treffende Metapher: Weder sind die Menschen alleine in der Höhle, noch vor die Schattenbilder gefesselt. Wir unterhalten uns mit anderen über das, was wir sehen, wir verknüpfen die Schattenbilder miteinander und mit unserem Dasein – und wir erlauben uns, auch manchmal wegzuschauen“ (Rössler 1997: 362).

Die Ursprüngliche Idee des Agenda-Settings ist die, dass diejenigen Themen, über die in den Medien häufig berichtet wird, von der Bevölkerung als wichtiger eingestuft werden, als Themen, über die wenig oder gar nicht berichtet wird. Die Wirkung der Massenmedien wird also auf einem relativ generellen und dadurch auch subtilen Niveau angenommen.⁶⁵ McCombs und Shaw stießen mit ihrem Aufsatz von 1972 eine überaus fruchtbare Forschungslinie an und Brosius fasst die ersten 25 Jahre der Agenda-Setting Forschung so zusammen, dass „Aufgrund der breiten empirischen Basis neuerer Studien (...) es zulässig [sei], die Frage nach der Existenz von Agenda-Setting-Effekten inzwischen eindeutig mit ‚ja‘ zu beantworten“ (Brosius 1994, S. 271). Für diese Arbeit ist die Agenda-Setting Forschung deshalb von Interesse, da in zahlreichen Arbeiten eine direkte Verknüpfung der massenmedialen und interpersonalen Kommunikation auszumachen ist. Nach einer kurzen Darstellung der ursprünglichen Idee wird deshalb etwas vertieft auf die theoretischen Konzeptionen und empirischen Befunde bezüglich der Rolle der interpersonalen Kommunikation im Agenda-Setting Prozess eingegangen.

2.7.1 Studie von McCombs und Shaw

Im Zusammenhang mit den Präsidentschaftswahlen von 1968 in den USA untersuchten McCombs und Shaw sowohl die Presseberichterstattung (Inhaltsanalyse) wie auch die Bedeutung verschiedener Themen für die Bevölkerung (Befragung). Dabei stellten sie einen deutlichen Zusammenhang (Korrelation) zwischen der Gewichtung von Themen in der Medienberichterstattung und der Bewertung durch die Bevölkerung fest (McCombs, Shaw 1972, S. 180–181). Aufgrund des Befundes, dass die Rezipienten nicht nur

⁶⁵ The press „may not be successful much of the time in telling people what to think, but it is stunningly successful in telling its readers what to think *about*“ (Cohen 1963, S. 13 Hervorheb. i.O.).

bezüglich der Themen der eigenen Partei eine hohe Korrelation aufweisen, sondern bezüglich der gesamten Medienberichterstattung, schlossen sie aus, dass die Übereinstimmung durch selektive Zuwendung eintritt (McCombs, Shaw 1972, S. 182). In der Diskussion ihrer Ergebnisse räumen sie ein, dass durch die Studie die Existenz einer Agenda-Setting Funktion der Massenmedien zwar nicht bewiesen sei, betonen aber, dass zumindest die Voraussetzungen dafür bestehen (McCombs, Shaw 1972, S. 184).⁶⁶ Weiter weisen sie auf die Möglichkeit einer umgekehrten Einflussrichtung (von den Rezipienten zu den Massenmedien) hin, bewerten diese jedoch als unwahrscheinlich (McCombs, Shaw 1972, S. 185). Damit antizipierten sie eine in der Folge mehrfach angebrachte Kritik am Querschnitt-Design ihrer Untersuchung (Brosius 1994).⁶⁷ Auch erwähnen McCombs und Shaw mögliche psychologische und soziologische Einflussfaktoren, welche es in zukünftigen Studien zu berücksichtigen gilt, darunter auch die interpersonale Kommunikation („Talk“) (McCombs, Shaw 1972, S. 187).

2.7.2 Die Relevanz der interpersonalen Kommunikation im Agenda-Setting Prozess

Wyatt, Katz und Kim weisen darauf hin, dass bereits Gabriel Tarde (1901) auf die *Mediatisierungsfunktion* zwischen Presseberichten und der öffentlichen Meinung durch informelle Gespräche in Kaffees hingewiesen hat und dass ähnliche Gedanken auch bei Tocqueville (1835-40) und Bryce (1891) zu finden sind (Wyatt et al. 2000, S. 74). In der Agenda-Setting Forschung wird die interpersonale Kommunikation zunächst nur als Resonanzkörper für die Medieninhalte gesehen. Bevor aber auf die Rolle der interpersonalen Kommunikation genauer eingegangen werden kann, bedarf es zunächst einer Klärung, welche Agendas es seitens der Rezipienten gibt.

Rössler weist darauf hin, dass ein wesentliches konzeptionelles Problem der Agenda-Setting Forschung darin besteht, dass zwar von einer explizit individuellen Wirkungsvermutung ausgegangen wird, diese jedoch mittels Aggregatsdaten überprüft wird (Rössler 1997, S. 350–351). So ist es von zentraler Bedeutung zu klären, welche Agenda seitens des Publikums theore-

⁶⁶ „The existence of an agenda-setting function of the mass media is not *proved* by the correlations reported here, of course, but the evidence is in line with the conditions that must exist if agenda-setting by the mass media does occur“ (McCombs/Shaw 1972: 184; Hervorheb. i.O.).

⁶⁷ Die erste Studie im Längsschnitt Design wird Funkhouser zugeschrieben, der diese bereits ein Jahr später veröffentlichte (Funkhouser 1973a, Funkhouser 1973b).

tisch angedacht und empirisch ermittelt wird (DeGeorge 1981, S. 222). Weaver et al. unterscheiden z.B. zwischen einer Personal Agenda, Talk Agenda und Public Agenda (Weaver et al. 1981, S. 31) bzw. Intrapersonal und Interpersonal Agenda (Weaver et al. 1981, S. 53; Shaw 1977b, S. 85, 1977a, S. 238).⁶⁸ Bei der empirischen Untersuchung der interpersonalen Kommunikation können zudem verschiedene Aspekte erhoben werden: z.B. Häufigkeit vs. Intensität vs. individuelle Teilnahme an Diskussionen (Wanta, Wu 1992, S. 850).

Das grundlegende Ziel der Agenda-Setting Forschung, welche primär im Kontext der politischen Meinungsbildung erfolgt, ist zu verstehen, wie die politische Themenrelevanz wahrgenommen wird und darauf basierend politische Einstellungen gebildet werden. Unter Berücksichtigung der interpersonalen Kommunikation im Konzept des Agenda-Settings stellen sich deshalb zwei Fragen. Erstens: Wie einflussreich ist die interpersonale Kommunikation als konkurrierender Kommunikationskanal im Vergleich zu den Massenmedien?⁶⁹ Und zweitens: Wie wirkt sich die interpersonale Kommunikation als Störvariable auf die direkte Wirkung der massenmedialen Kommunikation aus? Bezüglich der ersten Frage deuten diverse Studien darauf hin, dass die interpersonale Kommunikation für das Agenda-Setting entscheidender ist als die reine Mediennutzung (McClurg et al. 2004, S. 23; Schenk 1995, S. 232; Wanta, Wu 1992, S. 854). Bezüglich der zweiten Frage zeigt sich die Forschungslage etwas heterogener. Yang und Stone stellen etwa fest, dass die Korrelationen zwischen der individuellen Agenda und der Medien-Agenda tendenziell für jene Personen höher liegt (wenn auch nicht signifikant), welche sich stärker auf die interpersonale Kommunikation als Informationsquelle verlassen (Yang, Stone 2003, S. 70) und Atwood et al. stellen keinerlei Einfluss der interpersonalen Kommunikation auf den Agenda-Setting Prozess fest (Atwood et al. 1978). Die Mehrheit der Studien kommt jedoch zum Schluss, dass sich eine erhöhte interpersonale Kommunikation negativ auf das Agenda-Setting Potential der Massenmedien auswirkt

⁶⁸ Shaw weist dabei darauf hin, dass naturgemäß eine hohe Korrelation zwischen der intra- und interpersonalen Agenda besteht und zwar in ähnlicher Höhe wie die Korrelation einer dieser beiden Variablen mit der Medienagenda. Die Relevanz der interpersonalen Agenda sieht er insbesondere darin, dass dadurch die intrapersonale Agenda bestimmt wird, welche wiederum entscheidend für effektive Handlungen sei (politisches Abstimmungs- oder Wahlverhalten). Weaver et al. sprechen in diesem Zusammenhang, wie von Mutz vorgeschlagen, von einer „Brückenfunktion“ der interpersonalen Kommunikation, welche zu einem Abgleich der beiden Agenden führt (Mutz 1992). In einer Untersuchung zur Wahrnehmung der Drogenproblematik können Weaver et al. diese Brückenfunktion denn auch bestätigen (Weaver et al. 1992, S. 866–867).

⁶⁹ Vgl. hierzu auch Brosius und Weimann (1995, S. 314–315) sowie Hügel et al. (1992, S. 157)

(Erbring et al. 1980; Lasorsa, Wayne 1990; Mendelsohn 1996; Wanta, Wu 1992; Weaver et al. 1992). Hügel et al. kommen denn auch zum Schluss, dass der Agenda-Setting Effekt hochgradig „sensibel und stör anfällig“ ist (Hügel et al. 1992, S. 156) und die interpersonale Kommunikation eine wichtige Alternative zu den Massenmedien darstellt, wenn es um die Befriedigung des Orientierungsbedürfnisses geht.

Diese scheinbar widersprüchlichen Befunde können zumindest teilweise damit erklärt werden, dass die Rezipienten-Agenda, wie oben erwähnt, auf unterschiedliche Weise erhoben wurde (Brosius, Weimann 1995, S. 325; McLeod, Becker 1974; Weaver et al. 1992, S. 859–860). Shaw verweist zudem auf mögliche Unterschiede bezüglich verschiedener Medien. Während die interpersonale Agenda eher von der TV-Berichterstattung abhängt, ist die wahrgenommene Themenrelevanz stärker durch die Zeitungen beeinflusst (Shaw 1977b, S. 85).

Auch auf theoretischer Basis ist keine eindeutige Beantwortung der erwähnten Fragen möglich. So führt Shaw zwei gänzlich unterschiedliche Argumentationslinien auf, welche zu entgegengesetzten Schlüssen führen: Zum einen kann argumentiert werden, dass die Faktoren „Need for orientation“, antizipierte Anschlusskommunikation, Bereitstellung gemeinsamer Themen und Information Seeking eine gezieltere Mediennutzung bewirken, welche zu einem engeren Zusammenhang zwischen Medien und Publikumsagenda führt (Shaw 1977a, S. 236–237). Dieser Argumentation entgegengesetzt ist die Überlegung, dass die interpersonale Kommunikation alternative oder rivalisierende Informationen und Interpretationsmuster bereitstellen kann (Shaw 1977a, S. 236). Shaw kommt deshalb zum Schluss, dass die beiden Argumentationsmuster zwar weitgehend spekulativ sind, beide aber auf eine entscheidende Rolle der interpersonalen Kommunikation für die Analyse von Agenda-Setting Prozessen hindeuten (Shaw 1977: 236; 239–240).

2.7.3 Bestimmung der Kausalrichtung des Agenda-Setting Prozesses

Basierend auf der traditionellen unidirektionalen Konzeption der Massenkommunikation und deren Wirkung, beschränkt sich ein Großteil der Agenda-Setting Forschung auf einen möglichen Einfluss der Medienagenda auf die Publikumsagenda. Dieser Bias ist insbesondere bei der Interpretation von Querschnittsstudien problematisch. Brosius und Weimann untersuchten deshalb in einer Literaturanalyse, inwiefern die umgekehrte Kausalrichtung, von der Publikumsagenda auf die Medienagenda, in der Forschung Berücksichtigung findet. In die Analyse gingen 79 Studien ein, wovon lediglich 22 einen Hinweis enthielten, dass eine Beeinflussung der Medienagenda durch die Publikumsagenda möglich wäre. Die Hälfte davon (elf) diskutierten

lediglich das Kausalitätsproblem, ohne dieses zu untersuchen. Die andere elf erhoben eigene Daten hierzu, wovon zwei Querschnittsstudien sind und deshalb keine validen Schlussfolgerungen zulassen. Von den verbleibenden neun liegen folgende Befunde vor: vier finden keinen Einfluss der Publikumsagenda auf die Medienagenda und fünf weisen einen solchen nach bzw. können diesen zumindest nicht ausschließen (Brosius, Weimann 1995, S. 313). Eine Studie von Brosius und Kepplinger deutet dabei darauf hin, dass es vom Thema abhängig ist, welche Einflussrichtung sich einstellt.⁷⁰

2.7.4 Mehr-Stufen-Fluss des Agenda-Settings

Die Kombination der Two-Step Flow Hypothese mit dem Agenda-Setting Ansatz ermöglicht eine interessante Erweiterung der möglichen Kausalbeziehungen (Weimann, Brosius 1994, S. 337). Brosius und Weimann unterscheiden in ihrer Studie deshalb drei mögliche Modelle (Brosius, Weimann 1995, S. 315–316):

1. ein Modell, das sich am klassischen TSF-Modell orientiert und einen Einfluss der Medien auf die Persönlichkeitsstarken⁷¹ annimmt, welche ihrerseits die breite Bevölkerung beeinflussen. Den Persönlichkeitsstarken kommt dabei eine Verbreitungsfunktion zu.
2. ein Modell, das einem umgekehrtem TSF-Prozess entspricht (Bevölkerung → Persönlichkeitsstarke → Medien) wobei den Persönlichkeitsstarken eine Artikulationsfunktion zukommt.
3. ein Modell, in dem den Persönlichkeitsstarken eine Entdeckungsfunktion zugeschrieben wird (Persönlichkeitsstarke → Medien → Bevölkerung).⁷²

Die empirische Prüfung der drei Modelle zeigt, dass keines vollständig bestätigt werden kann. „Es gibt jedoch zahlreiche Hinweise darauf, dass die Zweiteilung in monolithische Medien- und Bevölkerungsagenda nicht gerechtfertigt ist, sondern dass eine differenzierte Betrachtungsweise, wie die

⁷⁰ Sie stellten für vier von sieben Themen einen Einfluss von den Medien auf die „Problem awareness“ fest und bei drei Themen eine umgekehrte Einflussrichtung (Brosius, Kepplinger 1990; Brosius, Weimann 1995, S. 326–327).

⁷¹ Der Begriff der Persönlichkeitsstarken bezieht sich auf eine Skala, die zur Bestimmung von „Meinungsführern“ entwickelt wurde (vgl. Fussnote 64). In der Studie von Brosius und Weimann wurden die obersten 10% (auf der PS-Skala) als Persönlichkeitsstarke betrachtet (Brosius, Weimann 1995, S. 318).

⁷² In einem anderen Aufsatz ergänzen sie die drei Modelle um ein viertes, das eine Abwandlung des dritten Modells ist und einen Einfluss von den Persönlichkeitsstarken auf die Bevölkerung und von dieser auf die Medien annimmt (Brosius, Weimann 1996, S. 566).

hier vorgeschlagene Dreiteilung, angemessener ist“ (Brosius, Weimann 1995, S. 325). Zudem zeigt sich, dass die in vielen Studien vernachlässigte Einflussrichtung von der Bevölkerungsagenda auf die Medienagenda einer höheren Aufmerksamkeit bedarf, diese womöglich gar die bedeutendere darstellt (Brosius, Weimann 1995, S. 325, Brosius, Weimann 1996, S. 575–577).

2.7.5 Einfluss von Netzwerkcharakteristiken

„In any case, the effects, if any, of informal communication are structured by the particular networks of everyday interaction which constitute an individual's social environment“ (Erbring et al. 1980, S. 41).

Ein Großteil der Studien, welche die interpersonale Kommunikation bei der Analyse von Agenda-Setting Prozessen berücksichtigten, beschränkt sich auf relativ einfache Operationalisierungen und fragt z.B. lediglich nach der Häufigkeit der Gespräche über politische Themen. Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit sind deshalb Untersuchungen, welche das soziale Netzwerk etwas genauer betrachten.

Beinstein kommt bei einer explorativen Befragung zum Schluss, dass die Massenmedien für den Agenda-Setting Prozess einflussreicher sind als die interpersonalen Quellen (Beinstein 1977, S. 38). Kontrolliert nach der Dichte des sozialen Netzwerks zeigte sich, dass Personen mit einem losen sozialen Netzwerk (Alteri des Egonetzes kannten sich nicht) sich eher auf die Massenmedien stützten. Lag hingegen ein dichtes Netzwerk vor, verließen sich die Personen eher auf das Netzwerk oder andere interpersonale Quellen (Beinstein 1977, S. 39).⁷³ Neben der rein strukturellen Eigenschaft des Netzwerks kann auch angenommen werden, dass die inhaltliche Charakteristik des Netzwerks einen Einfluss hat. Dabei ist es naheliegend anzunehmen, dass das soziale Netzwerk insbesondere dann einen Einfluss ausübt, wenn darin eine homogene Meinung bezüglich eines Einstellungsobjekts besteht (Erbring et al. 1980, S. 41).⁷⁴

⁷³ Interessanterweise scheint die Frage nach der primären Orientierung auch vom Lebensraum abhängig zu sein. So stellte Beinstein weiter fest, dass sich Personen aus der Stadt eher an den Massenmedien orientieren, während die interpersonale Kommunikation auf dem Land von grösserer Bedeutung ist (Beinstein 1977, S. 39).

⁷⁴ Die Netzwerkforschung zeigt hierbei, dass die beiden Aspekte der Struktur und der inhaltlichen Ausprägung nicht unabhängig voneinander sind, sondern in dichten Netzwerken auch homogene Einstellungen anzutreffen sind.

Rössler berücksichtigt den Einfluss der Themenrelevanz des sozialen Umfeldes, in dem er die befragten Personen beim ersten Interview um Kontaktdaten von wichtigen Bezugspersonen bittet und diese ebenfalls in die Untersuchung einbezieht. Erst durch dieses Vorgehen kann das interpersonale Kommunikationsnetzwerk als zentrale Einflussvariable adäquat erhoben und in die Analyse einbezogen werden (Rössler 1997, S. 356). Die Auswertung mittels eines Strukturgleichungsmodells zeigt dabei deutlich, dass die interpersonale Kommunikation einen signifikanten Einfluss auf die persönliche Themenrelevanz besitzt. Bemerkenswert ist, dass in Abhängigkeit des Mediums ein indirekter (über die interpersonale Kommunikation mediierter) wie auch ein direkter Einfluss auf die Themenrelevanz festgestellt werden kann. Der Hörfunk weist einen Einfluss auf die interpersonale Kommunikation und somit auch einen indirekten auf die Themenrelevanz auf, wohingegen die Printmedien einen direkten und mit der interpersonalen Kommunikation konkurrierenden Einfluss auf die Themenrelevanz besitzen (Rössler 1997, S. 357). Beim Einbezug des sozialen Netzwerks in Form der Variable „Netzkongruenz“, verdrängt diese den Einfluss der interpersonalen Kommunikation und der Massenmedien vollkommen. Zudem zeigt sich in beiden Modellen, dass die interpersonale Kommunikation durch die themenbezogene Betroffenheit stimuliert wird und nicht umgekehrt eine erhöhte Kommunikation zu einer zunehmenden Betroffenheit führt. In Abhängigkeit des Themas stellte Rössler jedoch auch negative Beziehungen zwischen der Netzkongruenz und der persönlichen Themenrelevanz fest und zwar für außenpolitische Themen.

Während die oben zitierten Untersuchungen primär von einem Einfluss des bestehenden sozialen Netzwerks auf die individuelle Agenda ausgehen, interessiert sich der *Agenda Melding* Ansatz dafür, inwiefern sich Individuen bei der Auswahl des sozialen Umfelds von der Agenda der Gruppe leiten lassen, wobei Agenda mit Werten gleichgesetzt wird (Shaw et al. 1999; Weaver et al. 2004).⁷⁵ Auch wenn der Ansatz von Shaw et al. neue und faszinierende Gedanken enthält, erscheint er leider wenig ausgereift und ist in der Argumentation und der Wortwahl eher plakativ und unpräzise. Positiv zu erwähnen sind jedoch der Rückgriff auf zahlreiche psychologische Theorien, welche das Bestreben von Einzelpersonen erklären, ihre Werte mit der Umwelt abzugleichen (vgl. Kapitel 3). Auch wird in einer Fußnote die Möglichkeit erwähnt, dass sich Personen ihr Umfeld in Abhängigkeit ihrer individuellen Einstellung auswählen (Selektionsprozess). Im gleichen Satz

⁷⁵ „Agenda melding argues that individuals join groups, in a sense, by joining agendas“ (Shaw et al. 1999, S. 2). „In a sense, groups are agendas“ (Shaw et al. 1999, S. 3).

wird die Bedeutung der Selektions-Funktion im Vergleich zur Beeinflussung jedoch als untergeordnet eingestuft, womit das soziale Netzwerk zwar nicht als statisch, aber noch immer als einstellungsdeterminierend angesehen wird.⁷⁶

2.7.6 Hinweise auf Funktionen der interpersonalen Kommunikation

Rössler interpretiert den eben zitierten Befund einer negativen Beziehung zwischen Netzkongruenz und persönlicher Themenrelevanz so, dass außenpolitische „Prestigethemen“ dann als persönlich relevant bezeichnet werden, wenn sich das Individuum durch Spezialwissen oder Problembewusstsein von anderen abheben kann (Rössler 1997, S. 362). Dies entspricht genau dem Gedanken der „*sozialen Positionierung*“, welcher in der vorliegenden Arbeit als eine Funktion der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte postuliert wird (5.5). Weitere Hinweise auf Funktionen der interpersonalen Kommunikation sind bei Erbring et al. sowie Boer und Velthuijsen zu finden. Beide Autorengruppen weisen dabei auf die *Verarbeitungs-Funktion* für das Individuum hin, welche die interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte erfüllen kann.⁷⁷ Erbring et al. nennen ebenfalls den Nutzen der interpersonalen Kommunikation für die inhaltliche (kognitive) Verarbeitung der Medieninformationen, verorten diese Funktion jedoch nicht auf der Ebene des Individuums, sondern des sozialen Kollektivs (Erbring et al. 1980, S. 41). Als individueller Nutzen der interpersonalen Kommunikation nennen Erbring et al. die *Informations-Funktion*: „As a resource for the individual, it opens an alternative channel of information which may reinforce or dissipate the impact of news media content, depending on the similarity of the messages“ (Erbring et al. 1980, S. 41).

⁷⁶ „One can hold an agenda and find the group that 'fits' it, but we argue the drive is more basic in the individual-to-group agenda direction“ (Shaw et al. 1999, S. 12).

⁷⁷ „Informal communication with others is essential to help people make sense of news media content, and thus plays a critical role in shaping public perceptions of issue salience“ (Erbring et al. 1980, S. 41). „Through discussion people develop and validate their own thoughts and opinions on issues about which they obtain information by following the news“ (de Boer, Velthuijsen 2001, S. 140).

2.8 Schweigespirale

Die Theorie der *Schweigespirale* besitzt einen engen Bezug zum eben besprochenen Agenda-Setting Ansatz und schreibt der wahrgenommenen Öffentlichkeitsmeinung einen entscheidenden Einfluss auf die interpersonale Kommunikation zu (Schenk 1995, S. 42). Die Theorie basiert auf fünf Annahmen (Noelle-Neumann 1991a, S. 299):

1. Die Gesellschaft gebraucht gegenüber abweichenden Individuen Isolationsdrohungen.
2. Die Individuen empfinden ständig Isolationsfurcht.
3. Aus Isolationsfurcht versuchen die Individuen ständig, das Meinungsklima einzuschätzen.
4. Das Ergebnis der Einschätzung beeinflusst ihr Verhalten vor allem in der Öffentlichkeit und insbesondere durch Zeigen oder Verbergen von Meinungen, zum Beispiel Reden und Schweigen.

Die fünfte Annahme ist, dass die vier Annahmen verantwortlich sind für die Bildung, Verteidigung und Veränderungen von öffentlicher Meinung (Noelle-Neumann 1991b, S. 260). Eine Differenz der eigenen Meinung zu einer wahrgenommenen Mehrheitsmeinung (im sozialen Netzwerk) führt unter der Annahme der Isolationsfurcht der Rezipienten somit zu einer Spirale des Schweigens. Noelle-Neumann räumt zwar ein, dass die empirischen Befunde für die Bestätigung der Hypothese zahlenmäßig schwach sind, gibt jedoch zu bedenken, dass dieser Prozess durch die Konzeption als Spirale bereits durch geringe Zusammenhänge initiiert werden kann (Noelle-Neumann 1973, S. 48).

Auch wenn die Schweigespirale verschiedentlich Kritik ausgesetzt war, scheint es noch immer fruchtbar zu sein, die öffentliche Meinung oder zumindest Meinungen in sozialen Gruppen als *Norm* zu betrachten (Glynn, Hoge 2007, S. 550).⁷⁸ Durch die Analyse der Entstehung von Normen gelingt es denn auch, eine Verbindung zwischen Mikro- und Makro-Ebene herzustellen, welche in der statischen Betrachtung meist vergessen geht (Pan, McLeod 1991, S. 156). Für die weitere Forschung von besonderem Interesse müssen deshalb die Impulse aus der Kleingruppen Forschung sein, welche hierzu sowohl theoretische wie auch methodische Fortschritte bewirken können (Price, Allen 1990).⁷⁹

⁷⁸ Vgl. hierzu auch Abschnitt 3.3

⁷⁹ Weitere Beiträge zur Theorie der Schweigespirale und deren empirischen Überprüfung siehe Eveland, Shah (2003), Fuchs et al. (1992), (Gerhards 1996), Granovetter und Roland (1988),

2.9 Medienspezifische Befunde für das Fernsehen

„Weil 'Fernsehen' als Tätigkeit (ebenso wie der übrige Mediengebrauch) in keinem Vakuum stattfindet, kann es adäquat nur interpretiert werden, wenn man den sozialen und situativen Kontext mit berücksichtigt, in dem diese Tätigkeit stattfindet“ (Keppler 1994, S. 31–32).

Das Fernsehen ist sowohl bei Erwachsenen wie auch bei Kindern und Jugendlichen eines der am meisten genutzten Medien (vgl. Abschnitt 9.3.10), und so verwundert es nicht weiter, dass in den alltäglichen Gesprächen häufig darauf Bezug genommen wird (vgl. Abschnitte 5.1.1, 9.4, 9.6 sowie 9.7). Aufgrund dieser großen Bedeutung des Fernsehens im Vergleich zu anderen Medien liegen hierzu besonders viele empirische Befunde vor, welche in den diversen Kapiteln dieser Arbeit erwähnt werden. Dennoch sollen hier einige medienspezifische Befunde genauer erläutert werden, denn die Nutzungsintensität und der Nutzungskontext lassen nicht ohne weiteres auf die interpersonale Kommunikation schließen. So stellt z.B. Hurrelmann fest, dass in 85% der Familien das Fernsehen zwar täglich genutzt wird, jedoch in weniger als der Hälfte der Familien zumindest einmal pro Woche darüber gesprochen wird. Weiter stellt sie fest, dass die Häufigkeit der Gespräche über Kinderbücher im Vergleich zu deren Nutzung auffällig hoch ist (Hurrelmann 1989, S. 90). Beim Vergleich der Nutzungsintensität verschiedener Familien zeigt sich zudem, dass die Gesprächshäufigkeit mit zunehmender Nutzung nicht etwa ansteigt, sondern im Gegenteil gar abnimmt. Hurrelmann meint denn auch, dass eine extensive Fernsehnutzung die fernsehbezogenen Gespräche in der Familie eher erschlägt als anregt (Hurrelmann 1989, S. 92). Dennoch kann die Rezeptionssituation beim Fernsehen im Vergleich zu anderen Medien wie Kino oder Theater als geeigneter für nutzungsbegleitende Gespräche angesehen werden (Holly, Baldauf 2001, S. 44). Dies gilt insbesondere für das Musikfernsehen, welches auch als „Nebenbeimedium“ bezeichnet werden kann (Frielingsdorf, Haas 1995, S. 331). Neben der reinen Quantität der fernsehbegleitenden Gespräche ist weiter von Interesse, ob sich die Gespräche auf die Medieninhalte beziehen oder andere Themen zum Gegenstand haben. Kellner stellte hierzu fest, dass in Gruppen mit niedriger und mittlerer Fernsehnutzung sich die Gespräche eher an den Medieninhalten orientieren, während in Gruppen mit hoher Fernsehnutzung die Themenbindung weitge-

Hayes et al. (2005), Kwak (1999), Müller-Benedict (2001), Neuwirth (2000), Neuwirth und Frederick (2004), Neuwirth et al. (2007), Noelle-Neumann (1983), Oshagan (1996) sowie Scheufele et al. (2001).

hend aufgehoben ist (Kellner 1978, S. 890). Eine bemerkenswerte Form der fernsehbegleitenden Gespräche mit klarem Medienbezug sind Ratespiele beim Ansehen von Werbesendungen, wo es um das möglichst schnelle Nennen des beworbenen Produkts geht (Ayass 2001, S. 215–220).

In der Zusammenfassung des Forschungsstandes zu fernsehbegleitenden Sprachhandlungen, welche größtenteils einen sprachwissenschaftlichen Hintergrund haben (Holly 1993; Holly et al. 2001; Klemm 2000; Püschel 1993), hält Klemm fest, dass der am besten erforschte Bereich die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern sei (Klemm 2000, S. 117). Zur Zuschauerkommunikation unter Erwachsenen gibt es im Vergleich dazu relativ wenige Studien (Klemm 2000, S. 118) und auch die Forschung zu Gesprächen in den Peergruppen von Kindern und Jugendlichen ist erst in Entwicklung begriffen (vgl. Abschnitt 2.5). Dieser Bias in der Forschung kann wohl durch eine starke Orientierung an der Sozialisationsforschung erklärt werden, welche sich lange Zeit auf die „institutionellen“ Sozialisationsinstanzen der Familie und der Schule konzentrierte (Abschnitt 2.3). Durch diesen Fokus auf die fernsehbegleitenden Gespräche blieb die Bedeutung der Anschlusskommunikation vergleichsweise wenig beachtet, auch wenn im Uses-and-Gratifications Ansatz die antizipierte Anschlusskommunikation als Nutzungsmotiv Berücksichtigung findet (Abschnitt 2.2). Der Bias, nur die familieninterne Kommunikation zu berücksichtigen, ließ zudem unbeachtet, dass das Fernsehen (bzw. dessen Inhalte) eines der am häufigsten thematisierten Medien ist. Suoninen meint gar, dass es bei weitem das am häufigsten thematisierte Medium ist.⁸⁰

Die an dieser Stelle zitierte Forschung, welche sich speziell auf die Gespräche im Zusammenhang mit dem Fernsehen fokussiert, befasst sich mehrheitlich mit Unterhaltungsformaten. Dies steht im Gegensatz zur Forschung zum Mehr-Stufen-Fluss der Kommunikation und dem Agenda-Setting, wo das Hauptaugenmerk auf politischen Inhalten liegt. Bemerkenswert ist zudem der hohe Anteil der Forschung zu Soap Operas. Während zu Inhalten wie Krankenhausserien (Faber 2001a), Krimis, (Klemm 2000, S. 276–297), Talkshows (Paus-Haase 1999a, S. 305–310) und dem Musikfernsehen (Frielingsdorf, Haas 1995, S. 339) nur vereinzelt Befunde vorliegen, ist der Bereich der Soap Operas vergleichsweise gut erforscht. Dies sowohl für Erwachsene (Brown 1994; Hobson 1989) wie auch für Jugendliche, welche nachfolgend genauer behandelt werden.

⁸⁰ „Television is by far the most commonly discussed medium among children and youth in general [...]: 74% of teenagers and 57% of children talk about television with their friends“ (Suoninen 2001, S. 209).

Der hohe Anteil der Forschung zu Soap Operas lässt sich wohl primär durch das hohe Potential an Gesprächen erklären. „Die Daily Soap und das dazugehörige Medienarrangement (Fanclubs, Zeitschriften, CDs etc.) ermöglichen ihren 'AnhängerInnen' langfristige und nahezu unerschöpfliche Gesprächsthemen“ (Vocke 2002, S. 89). Tatsächlich kann denn auch bei 60-80 Prozent der Jugendlichen Soap Fans eine regelmäßige Thematisierung ihrer Lieblingssoap in Gesprächen festgestellt werden, welche vorwiegend mit der Peergruppe in der Schule erfolgt (Vocke 2002, S. 91). Die Antizipation dieser Anschlusskommunikation und das damit einhergehende Integrationspotential in die soziale Gruppe⁸¹ erreicht denn auch beachtliche Werte (Borchers 1993; Götz 2000, Götz 2004, S. 96; Simon 2004, S. 187). Simon stellt dabei interessante Unterschiede bezüglich verschiedener Schulstufen fest. Während 27.7% der Haupt- und 24.5% der Realschüler dem Motiv „Ich sehe Soaps, weil ich sonst nicht mitreden kann“ zustimmen, liegt dieser Wert bei den Gymnasiasten bei lediglich 8% (Simon 2004, S. 187).

Die interpersonale Kommunikation über Soap Operas beschränkt sich jedoch nicht nur auf direkte Face-to-Face Kontakte sondern umfasst auch Telefonate und unterschiedliche Formen der Kommunikation im Internet wie e-Mail, Instant Messaging, Chats und Foren (Krotz 2001a, S. 276–277). Interessant ist dabei festzustellen, dass die Chats sowohl für Soaps wie auch zu Talk-Shows kaum der Auseinandersetzung mit den Sendungen dient. Den Nutzern scheint es vielmehr um die Anbahnung und Pflege von Beziehungen zu gehen (Krotz 2001a, S. 277). Zu ähnlichen Befunden kommt Friemel in einer noch unveröffentlichten Studie über die Forennutzung zur Fernsehserie „Desperate Housewives“. Dabei zeigte sich, dass die Foren in diverse Unterforen gegliedert sind, welche teilweise explizit für den Austausch zu Themen gedacht sind, welche sich nicht auf die Sendung beziehen. Da die Inhaltsanalyse zum Ziel hatte, die Art der Bezüge zur Fernsehsendung zu untersuchen, wurden in der Studie jedoch nur Unterforen für die Analyse ausgewählt, bei denen ein deutlicher Bezug zur Sendung angenommen werden konnte. Die Befunde zeigten, dass selbst in den sendungsspezifischen Unterforen ein Anteil von 32% der Beiträge keinen Bezug zur Sendung aufweist (Friemel 27.3.2009).⁸² Baym geht davon aus, dass das initiale Motiv, sich Internetforen (über Soap Operas) zuzuwenden, das Themeninteresse ist. Neben der Fülle an Informationen über den eigentlichen Medieninhalt wird aber schon

⁸¹ Vgl. hierzu auch die Abschnitte 2.2 und 5.5

⁸² Beim Vergleich zwischen dem Forum des TV Senders (Pro7) und einem unabhängige Fanforum zeigt sich gar, dass die Beiträge im Fanforum weniger Themenbezug aufweisen als auf der Seite des TV Senders.

bald die komplexe Sozialstruktur des Forums erkannt, welche sodann ihren eigenen Reiz ausübt und zu sendungsunabhängiger Interaktion führt (Baym 2000, S. 119).

3 Das Individuum in der sozialen Gruppe

„The diverse influences on human relations and behavior may be classified into two broad categories: those that affect the choices and preferences of the individuals, and the external conditions that provide or restrict the opportunities to realize these choices. Psychology examines how the personality traits and earlier experiences influence the disposition, choices, and motives of individuals. Social psychology generally studies how the social position and experiences of persons influence their preferences, abilities, and achievements. (...) As sociologist, we are essentially concerned with the external constraints of their social environment on people, that is, of the population composition of their community or society“ (Blau 2008, S. xiv).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird die interpersonale Kommunikation als zentrale Manifestation von sozialen Beziehungen gesehen. Soziale Beziehungen werden demnach wesentlich durch die interpersonale Kommunikation geprägt und umgekehrt ist die interpersonale Kommunikation direkt von den sozialen Beziehungen abhängig. Auch wenn es sich also nicht um identische Dinge handelt, kann davon ausgegangen werden, dass das eine sowohl Ursache wie auch Wirkung des jeweils anderen ist. Weiter kann festgestellt werden, dass sowohl interpersonale Kommunikation wie auch soziale Beziehungen als soziale Netzwerke mit identischer Netzwerklogik⁸³ behandelt und einer systematischen Analyse unterzogen werden können. Diese Analogie ist die Voraussetzung, dass die theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde, welche aus der sozialpsychologischen und soziologischen Forschung vorliegen, auf den Gegenstand der interpersonalen Kommunikation übertragen werden können (soweit dies noch notwendig ist).

Neben der Definition von Kommunikation im vorherigen Kapitel ist die klare Bestimmung der Begriffe der „sozialen Gruppe“ und des „sozialen Netzwerks“ von zentraler Bedeutung für diese Arbeit (3.1). Daran anschließend werden die wichtigsten sozialpsychologischen und soziologischen Ansätze vorgestellt, welche einen Einfluss auf das Handeln von Individuen in sozialen Gruppen analysieren und erklären. Es sind dies Unsicherheits-Reduktions-Theorie (3.2), Ausführungen zu sozialen Normen (3.3), Austauschtheorie (3.4), Balance-Theorie (3.5), Soziale Vergleichstheorie (3.6), Kognitive Dissonanztheorie (3.7), Theorie der sozialen Identität und Selbstkategorisierungstheorie (3.8), Dynamic Social Impact Theorie (3.9) und Theorie der Einzigartigkeit (3.10).

⁸³ Vgl. hierzu die weiteren Ausführungen im Abschnitt über die Austauschtheorie (3.4).

3.1 Begriffsbestimmung von „Gruppe“ und „sozialen Netzwerken“

Schenk unterscheidet dezidiert zwischen dem Begriff und der Konzeption von „Gruppe“ und derjenigen von „sozialen Netzwerken“. Demnach handelt es sich bei Gruppen um kohäsive (Primär-) Gruppen, in denen vorwiegend direkte Kontakte in Form von starken multiplexen Beziehungen bestehen. Demgegenüber können Netzwerke auch indirekte, schwache und uniplexe Beziehungen oder gar Sets unverbundener Akteure umfassen (Schenk 1983a, S. 92–96, Schenk 1989, S. 414). Die Unterscheidung zwischen Gruppen und Netzwerken ist somit nicht nur eine rein begriffliche, sondern auch eine konzeptuelle (Schenk 1984, S. 312). Freeman beschäftigte sich ebenfalls mit dem Begriff der Gruppe, wählte aber ein anderes Vorgehen, in dem er den Begriff der Gruppe nicht a priori mit strukturellen Eigenschaften versieht, sondern genau dies zu klären versucht. Hierbei kommt er zum Schluss, dass kleine informelle Gruppen weniger einer strikt transitiven Struktur gleichen als vielmehr dem Konzept von starken und schwachen Beziehungen nach Granovetter entsprechen (Freeman 1992). Während Schenk also das Vorhandensein von intransitiven Strukturen und schwachen Beziehungen als Definitionsmerkmal von sozialen Netzwerken und somit als Abgrenzungskriterium gegenüber dem Begriff der Gruppe verwendet (deduktiv), geht Freeman eher induktiv vor und stellt eben diese Eigenschaften für „kleine informelle Gruppen“ fest.

In der vorliegenden Arbeit werden sowohl der Begriff der Gruppe wie auch derjenige des sozialen Netzwerks Verwendung finden und zwar, um jeweils unterschiedliche Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes (Schulklassen) zu betonen. Während der Begriff der *Gruppe* auf die Gemeinsamkeit als formal definierte Gruppe und die Möglichkeit zu direkter Interaktion betont, verweist der Begriff des *sozialen Netzwerks* auf die ausdifferenzierte Binnenstruktur (bestehend aus starken und schwachen Beziehungen, Cliques, usw.).

Bei den im Folgenden dargestellten sozialpsychologischen Mechanismen wird zumeist von einem stark kohäsiven Verständnis von Gruppe ausgegangen. Dies bedeutet für die Übertragung auf das gewählte Untersuchungssetting, dass die beschriebenen Mechanismen nicht zwingend in Bezug zur ganzen Schulklassen, sondern eventuell nur in kohäsiven Subgruppen oder auch nur in Dyaden und Triaden auftreten.

3.2 Unsicherheits-Reduktions Theorie

Die Unsicherheits-Reduktions Theorie (Uncertainty Reduction Theory) unterscheidet drei Phasen einer Beziehung (Entry, Personal und Exit Phase) und versucht zu erklären, aufgrund welcher Mechanismen Interaktionen am Anfang einer Beziehung erfolgen und wie sich dies auf die Beziehung auswirkt (Berger, Calabrese 1975; Honeycutt 1993). Wie der Name schon andeutet, wird die Unsicherheitsreduktion (= erhöhte Vorhersagbarkeit) als zentrales Element angesehen, die im Wechselspiel mit Interaktion betrachtet wird. Der Grundgedanke entspricht einem dynamischen, sich selbst verstärkenden Prozess (positives Feedback System). Demnach wird Interaktion aus dem Motiv betrieben, Unsicherheit zu reduzieren, wobei die Unsicherheit bezüglich dem Selbst und dem Gegenüber bestehen kann.⁸⁴ Die Wahrscheinlichkeit für Interaktion wiederum wird durch möglichst geringe Unsicherheit begünstigt (Reduktion von Unsicherheit → Interaktion → Reduktion von Unsicherheit → usw.). Dies gilt sowohl für verbale Kommunikation (Axiom 1) als auch für Non-verbale Kommunikation (Axiom 2), wobei die Menge von nonverbaler und verbaler Kommunikation in positiver Relation stehen (Theorem 1) (Berger, Calabrese 1975, S. 101–109). Während Unsicherheit zu aktiver Informationssuche führt (Axiom 3), führt geringe Unsicherheit zu Intimität (Axiom 4) und Reziprozität (Axiom 5). Ein weiteres zentrales Element der Theorie, welche für die vorliegende Arbeit von Relevanz ist, ist die Annahme, dass Ähnlichkeit Unsicherheit reduziert (Axiom 6) und „liking“ erhöht (Axiom 7).

Dies bedeutet, dass sich in einer dynamisch betrachteten Sozialstruktur in einer ersten Phase Personen gruppieren, die sich als ähnlich wahrnehmen (da hier geringere Unsicherheit besteht), verstärkt miteinander interagieren und sich dabei immer ähnlicher werden. Die erste Phase kann demnach mit einer *Selektion*, die zweite mit *Beeinflussung* und Anpassung umschrieben werden, wobei die Spirale sich anschließend ständig weiter dreht. Unbeantwortet bleibt bei diesem Ansatz, wie sich Brüche in diesem sich selbst verstärkenden Prozess erklären lassen.

⁸⁴ „(...) uncertainty reduction or increasing predictability about the behavior of both themselves and others in the interaction“ (Berger, Calabrese 1975, S. 100).

3.3 Soziale Normen

„individual opinion is a group matter“ (Hartley 1950-51, S. 670).

Die Thematik der sozialen Norm kann bezüglich verschiedener Aspekte unterteilt werden. Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere zwei Unterscheidungen zentral: diejenige zwischen einer statischen und dynamischen sowie diejenige zwischen wahrgenommenen und effektiven Normen.

Angesichts der Uncertainty Reduction Theory kann davon ausgegangen werden, dass die wahrgenommenen und effektiven Normen in einer Gruppe sich im Verlauf ihres Bestehens annähern. Dennoch bleibt zu hinterfragen, aufgrund welcher Norm einzelne Individuen handeln. Aus theoretischer Sicht müssen beide Aspekte als relevant erachtet werden und somit in empirischen Untersuchungen eingehen.⁸⁵ In seinem netzwerkanalytisch orientierten Ansatz für den Umgang mit Normen schlägt Ziegler bei der statischen Betrachtung von Normen (Thibaut, Kelley 1959, S. 239) eine Fokussierung auf die effektiven Normen vor.⁸⁶ Er verdeutlicht, dass die wahrgenommenen Normen jedoch bei einer dynamischen Betrachtung (Thibaut, Kelley 1959, S. 140), also bei der Entstehung und Veränderung der Normen hohe Bedeutung erlangen (Ziegler 1984, S. 436).

Für die vorliegende Untersuchung muss die Unterscheidung zwischen effektiver und wahrgenommener Norm aus forschungspraktischen Gründen vernachlässigt werden. Zwar wurden entsprechende Daten erhoben, können zur Zeit mangels methodischer Instrumente jedoch nicht adäquat ausgewertet werden. *Für die vorliegende Arbeit muss somit die vereinfachende Annahme getroffen werden, dass die Akteure über die interpersonale Kommunikation ein hinreichend genaues Bild der effektiven Norm erhalten und die effektive mit der wahrgenommenen Norm gleichgesetzt werden kann.* Weiter kann auch nicht zwischen „Injunctive vs. Descriptive“ Normen unterschieden werden, wie dies von Rimal und Lapinski eingeführt wurde (Rimal, Real

⁸⁵ „I shall therefore consider perceived similarity of attitudes as a predictor of attraction. I shall also, for obvious reasons, be interested in actual, or objective, similarity“ (Newcomb 1956, S. 579).

⁸⁶ Mit SNA wird „tatsächlich ablaufendes Verhalten, nicht auf ein gewünschtes oder als verbindlich gedachtes und auch nicht auf subjektiv erwartetes Verhalten“ untersucht. „Erwartungen und Erwartungen von Erwartungen sind bei diesem Ansatz irrelevant, wenn es darum geht zu entscheiden, ob eine Norm in einem sozialen System 'gilt'“ (Ziegler 1984, S. 436).

2005; Lapinski, Rimal 2005).⁸⁷ Als großer Vorzug der netzwerkanalytischen Betrachtung gegenüber anderen Studien zum Einfluss von Normen kann jedoch ins Feld geführt werden, dass die Normen nicht pauschal, sondern in ihrer sozialen Struktur erhoben werden.⁸⁸

Für den Bezug zu Massenmedien sind zwei Perspektiven von Interesse. Zum einen kann der Einfluss der Massenmedien auf die Wahrnehmung von Normen untersucht werden (Mangold et al. 2004, S. 187–190; Lazarsfeld, Merton 1964, S. 102), wie es u.a. auch in der Schweigespirale angedacht ist (2.8). Zum anderen kann die Mediennutzung als solches als normorientiertes Handeln betrachtet werden. So liegen etwa Befunde zur Anpassung des Musikgeschmacks (Aebischer, Hewstone 1998) oder der Wahl von Fernsehsendungen⁸⁹ vor. Süss geht davon aus, dass die Gruppe einen Einfluss auf die Mediennutzung hat, auch wenn die Gruppenbildung nicht zwingend auf den Charakteristiken der Mediennutzung basieren muss (Süss 1998, S. 532–533). Er weist zudem darauf hin, dass diese Mechanismen altersabhängig sind. Zum einen wird der Musikgeschmack mit zunehmendem Alter von Kindern und Jugendlichen weniger exklusiv (im Sinne von eingeschränkt) (Süss 1998, S. 533) und zum anderen entwickelt sich ein zunehmendes Bedürfnis nach Individualität.⁹⁰

3.4 Austauschtheorie

Die Austauschtheorie (Exchange Theory) reduziert soziale Interaktionen auf Kosten und Nutzen, die daraus entstehen.⁹¹ Trotz der Verwendung quasiöko-

⁸⁷ Wenn die Verletzung einer Norm zu einer sozialen Bestrafung führt, handelt es sich um eine Injunctive Norm, wohingegen das Ausbleiben einer Bestrafung auf eine deskriptive Norm hinweist.

⁸⁸ „Entscheidend sind (...) nicht die einzelnen Verhaltensweisen für sich betrachtet, sondern es ist das Schema, das Muster ihrer Verknüpfung, das es erlaubt, von der Geltung einer Norm zu sprechen“ (Ziegler 1984, S. 436–437).

⁸⁹ „A popular television program may even be so important in the peer group situation that children 'must' see it every time it is on television; in order to be able to take part in discussions during school breaks they need to have seen the previous night's episode“ (Süss 1998, S. 530).

⁹⁰ „For the 12- and 13-year-olds, the search for their identity is connected with both the desire to belong to a group and to have idols. (...) Within their own group they are often very conformist and their attitudes towards other subcultures tend to be negative. The 15- and 16-year-olds search for a more individual identity. Their adherence to fan cultures becomes weaker, as do their relationships within the family“ (Süss 1998, S. 522).

⁹¹ „The consequences of interaction can be described in many different terms, but we have found it useful to distinguish only between the rewards a person receives and the costs he incurs“ (Thibaut, Kelley 1959, S. 12).

nomischer Termini bleibt die Anwendung aber keineswegs auf materielle Güter beschränkt (Roloff 1981b, S. 14–21). Nach Blau ist die wichtigste Unterscheidung zwischen ökonomischem und sozialem Austausch diejenige, dass in einem sozialen Austausch eine unspezifische Verpflichtung eingegangen wird. Durch eine soziale Handlung entstehen also eher diffuse Obliegenheiten, die auch nicht verhandelbar sind.⁹² In der Zeitdimension betrachtet führt sozialer Austausch zu Vertrauen (Trust), auch wenn am Ursprung der reine Selbstzweck stand (Blau 2008, S. 93–96; Roloff 1981b). Roloff weist denn auch darauf hin, dass alle Exchange Theorien (in unterschiedlicher Weise) auf der Annahme des Eigennutzes und der Nutzenmaximierung basieren (Roloff 1981b, S. 25), was aber nicht im Widerspruch zu langfristigen und ausgeglichenen Beziehungen stehen muss und der Austausch immer auf „freiwilliger“ Basis erfolgt (Roloff 1981b, S. 21).

Die Ursprünge der Theorie in der Psychologie (Homans 1958; Thibaut, Kelley 1959) und Soziologie (Lévi-Strauss) und ihre Entwicklung in individualistischer und kollektivistischer Forschungstradition (Ekeh 1974) soll hier nicht detailliert nachgezeichnet, sondern es soll lediglich auf die einschlägige Literatur verwiesen werden (Chadwick-Jones 1976; Cook, Whitmeyer 1992; Roloff 1981b; Schenk 1984, S. 120–137). Auch die Arbeiten im Bereich der Self-Disclosure, dem Offenbaren persönlicher Informationen (Cozby 1972; Ehrlich, Graeven 1971; Worthy et al. 1969), kommt im Rahmen dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle zu, da es sich bei der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte nur selten um intime Themen handelt. Von besonderem Interesse ist hingegen der Bezug zur sozialen Netzwerkanalyse. Die Netzwerkperspektive war zwar von Anbeginn in der Austauschtheorie enthalten,⁹³ wurde aber insbesondere von Emerson verdeutlicht (Emerson 1972b). Ausgehend von der Dyade, welche sowohl in der Austauschtheorie wie auch in der Sozialen Netzwerkanalyse die grundlegende Einheit darstellt, bezog die Austauschtheorie zunehmend strukturelle Aspekte als Produkt wie auch als Ursprung von Austauschprozessen mit ein (Cook, Whitmeyer 1992, S. 110). Die Austauschtheorie wird zuweilen gar als (eine mögliche) theoretische Basis für die eher methodologisch fundierte soziale Netzwerkanalyse

⁹² „(...) and the nature of the return cannot be bargained about but must be left to the discretion of the one who makes it“ (Blau 2008, S. 93).

⁹³ „Though the focus of Homans' theoretical framework was the relations between actors in direct contact with one another, he did acknowledge the structural importance of indirect exchange relations. (...) In this sense the basic format for exchange network analysis existed in the earliest formulations“ (Cook, Whitmeyer 1992, S. 111).

genannt (Cook, Whitmeyer 1992, S. 114).⁹⁴ Tatsächlich vermag die Austauschtheorie die Dominanz reziproker Beziehungen in vielen sozialen Netzwerken zu erklären. Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass soziale Netzwerke in ihrer Natur stets multiplex sind, also den gleichzeitigen Austausch unterschiedlicher Güter umfassen (Skvoretz, Agneessens 2007). In der Austauschtheorie wird deshalb unterschieden, ob ein Austausch lediglich eine Form von „Tauschobjekt“ beinhaltet (homeomorph) oder zwei unterschiedliche (heteromorph). Als unterschiedliche Typen von Tauschobjekten können dabei z.B. Liebe, Status, Dienste, Güter, Information⁹⁵ und Geld angesehen werden (Roloff 1981b, S. 22). Je nach Definition des gewählten Netzwerks muss also davon ausgegangen werden, dass nur eine Seite des Austauschprozesses erhoben wird, während dem die andere Seite in einem „anderen Netzwerk“ enthalten ist. Festzuhalten bleibt dennoch, dass die *Reziprozität als eine zentrale soziale Norm* angesehen werden kann (Cialdini, Goldstein 2004, S. 599).

Die Austauschtheorie ist für die soziale Netzwerkanalyse noch in einer zweiten Hinsicht befruchtend. So lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die *Netzwerklogik* (Emerson 1972b), einen häufig vernachlässigten Aspekt von Netzwerkeigenschaften (Cook, Whitmeyer 1992, S. 113; Friemel 14. Oktober 2004). Die Netzwerklogik (auch Polarität genannt) ist relevant in „verbundenen“ Netzwerken, in denen die Beziehung zwischen X_{ij} und X_{jk} nicht unabhängig voneinander sind, sondern in einem Zusammenhang stehen, der mit einer Funktion beschrieben werden kann.⁹⁶ So kann zum Beispiel der Austausch X_{ij} einen positiven oder negativen Einfluss auf den (potentiellen) Austausch X_{jk} haben.⁹⁷ Eine positive Logik bedeutet, dass die Zunahme eines Austausches, in die ein Akteur involviert ist, eine Zunahme eines anderen Austausches ermöglicht. Ein Beispiel hierfür kann der Informationsaustausch sein, sofern davon ausgegangen wird, dass es sich bei der Information um ein

⁹⁴ Natürlich ist es diskutabel, ob es sich bei der Austauschtheorie tatsächlich um eine Theorie handelt: „Without pausing here to discuss the attributes of theory in general or exchange in particular, I feel this term gives premature dignity to exchange notions. I prefer to view it as an *approach*, characterized by the use of certain central concepts (rewards, cost, alternatives, transactions, etc.), which place observations into a frame of reference called *exchange*“ (Emerson 1972a, S. 38–39).

⁹⁵ Das „Tauschobjekt“ der Information kann weiter unterteilt werden in Ratschläge, Meinungen und Anweisungen (advice, opinions, or instructions) (Roloff 1981b, S. 22).

⁹⁶ „Two exchange relations, $A:B$ and $A:C$ are *connected* at A if the frequency or magnitude of transaction in one relation is a function of transaction in the other relation“ (Emerson 1972b, S. 70).

⁹⁷ Die Unterscheidung zwischen positiven und negativen Netzwerken ist nur eine von mehreren (auch kombinierbaren) Abhängigkeiten (Emerson 1972b, S. 70).

Gut handelt, dass sich beim Kommunizieren nicht verbraucht. Je mehr die Person i mit j kommuniziert und somit auch neue Informationen erhält, desto mehr kann j anschließend mit k austauschen. Wird hingegen von knappen Ressourcen ausgegangen, liegt zumeist ein negativ verknüpftes Netzwerk vor. So kann z.B. die Zeit, die Person i mit j verbringt von der Zeit abgehen, die sie mit k verbringen kann (wenn nur dyadische Situationen zulässig sind).

3.4.1 Anwendung in der Kommunikationswissenschaft

Die Anwendung der Austauschtheorie auf den Gegenstand der Kommunikation ist naheliegend, insbesondere, wenn bei der Definition von Kommunikation, wie im vorliegenden Fall, die Reflexivität betont wird. Interpersonale Kommunikation kann demnach als Austauschprozess betrachtet werden (Kellermann 1987). Wie Roloff festhält, handelt es sich bei interpersonaler Kommunikation um einen symbolischen Prozess (inhaltliche Reflexivität), bei dem zwei Personen in einer Beziehung miteinander verbunden sind (soziale Reflexivität), sich gegenseitig mit Ressourcen versorgen oder über den Austausch von Ressourcen verhandeln (zeitliche Reflexivität) (Roloff 1981b, S. 30).

Der Nutzen, der sich aus der interpersonalen Kommunikation ergibt, kann unter anderem als „Kontrolle der Umwelt“, Validierung des Selbst-Konzepts oder als unmittelbare Bedürfnisbefriedigung gesehen werden (Roloff 1981b, S. 29). Massenmediale Inhalte, als einer der möglichen Inhalte von interpersonaler Kommunikation, werden deshalb auch als „Coin of Exchange“ (Levy, Windhal 1984, S. 57) oder „Social Lubricating“ (Mendelsohn 1979, S. 94) bezeichnet. Auch Chaffee stellt fest, dass bei Beeinflussungsprozessen, welche als hierarchisch strukturiert angenommen werden könnten (Friemel 2008a, Friemel 2008e), der Austausch die dominierende Sozialstruktur darstellt.⁹⁸

In der vorliegenden Arbeit werden heteromorphe Austauschprozesse zwar nicht ausgeschlossen, können aufgrund der zur Verfügung stehenden Analyseinstrumente jedoch nicht untersucht werden. Zudem wird davon ausgegangen, dass die untersuchten Netzwerke der positiven Netzwerklogik entsprechen. Diese Feststellung ist für die Wahl der Analysemethodik entscheidend. So kann angenommen werden, dass in positiv verknüpften Netzwerken die

⁹⁸ „(...) most people who try to persuade others are themselves likely to be targets of similar attempts“ (Chaffee 1986, S. 73).

interessierenden Beeinflussungsprozesse mittels Kohäsion (direkten Verbindungen) erklärt werden können.⁹⁹

3.4.2 Kritik an der Austausch- und Unsicherheits-Reduktions-Theorie

Sowohl die Unsicherheits-Reduktions Theorie wie auch die Austauschtheorie müssen sich den Vorwurf gefallen lassen, zu einem gewissen Grad tautologische Schlüsse zu ziehen. In beiden Fällen lässt sich eine der Grundannahmen auf die folgende Logik reduzieren: „wenn eine Aktion etwas bewirkt, das die Frequenz dieser Aktion erhöht, dann erhöht sich die Frequenz der Aktion“.¹⁰⁰ Der Informationsgehalt einer solchen Aussage ist natürlich sehr beschränkt und lässt an ihrer Existenzberechtigung zweifeln (Schenk 1984, S. 124–125). Zur Legitimität sind deshalb unabhängige Indizien notwendig, die aufzeigen, welche spezifischen Stimuli diese Prozesse antreiben (Emerson 1972a, S. 40). Die vorliegende Arbeit versucht sich in zweierlei Hinsicht vom Verdacht eines Tautologieschlusses zu befreien. Zum einen wird die Austauschtheorie nicht als logisches Erklärungsmodell verwendet. Vielmehr soll damit die hier vertretene Kombination aus individualistischer Perspektive (Erklären des Verhaltens als psychologisch determiniert), deren Auswirkung auf (daraus entstehende) emergente Strukturen aber auch ihre Abhängigkeit von denselben verdeutlicht werden. Zum anderen wird mittels des Paneldesigns die Dynamik effektiv erfasst und nicht von Korrelationen auf Kausalität und sich selbst verstärkende Prozesse geschlossen, wie es in Experimentalsettings häufig der Fall ist.¹⁰¹

⁹⁹ In negativ verbundenen Netzwerken wäre demgegenüber die strukturelle Äquivalenz von Bedeutung (Cook, Whitmeyer 1992, S. 122).

¹⁰⁰ „if an action results in something which increases the frequency of that action, then the frequency of that action increases“ (Emerson 1972a, S. 40).

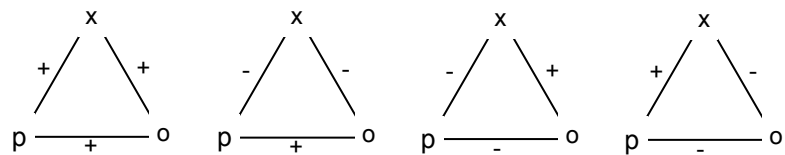
¹⁰¹ Obwohl die Austauschtheorie zumeist in experimentellen Arbeiten untersucht wurde (Cook, Emerson 1978; Markovsky et al. 1988), spricht nichts gegen ihre Anwendung im hier gewählten Setting.

3.5 Balance-Theorie

„(...) a good deal of inter-personal behavior and social perception is determined – or at least co-determined – by simple cognitive configurations“ (Heider 1946, S. 111).

Die Balance-Theorie geht auf *Fritz Heider* zurück und basiert auf der Betrachtung von *Triaden*, die zwei Personen und ein Einstellungsobjekt umfassen (Heider 1946, S. 107). Es wird angenommen, dass zwischen allen Elementen eine Beziehung besteht (geschlossene Triaden), die entweder positiv oder negativ ist.¹⁰² Im Fall von drei Beziehungen in einer Triade ist eine balancierte Situation dann gegeben, wenn entweder alle drei Beziehungen positiv oder genau zwei Beziehungen negativ sind (Heider 1946, S. 110).¹⁰³ In Abbildung 6 sind alle möglichen Konstellationen von balancierten (oben) sowie unbalancierten Triaden (unten) dargestellt. Die Notation von Heider besteht aus p (person) und o (other) sowie einer „impersonal entity x“.

Balancierte Triaden



Unbalancierte Triaden

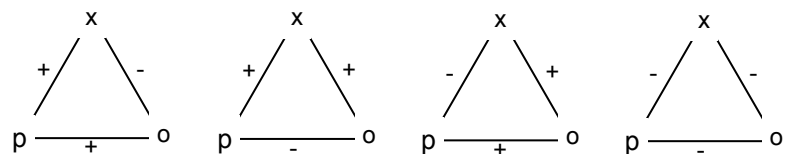


Abbildung 6 Schematische Darstellung der Balance-Theorie

¹⁰² Als positive Relationen sind etwa „mögen“, „lieben“ und „schätzen“ denkbar und die negative Relation ergibt sich automatisch aus der Negation.

¹⁰³ Cartwright und Harary halten in ihrer Generalisierung von Heiders Theory fest, dass die Balance einer Triade durch die Multiplikation der Vorzeichen ermittelbar ist. Ein positiver Wert entspricht dabei einer balancierten Triade, während eine ungerade Anzahl negativer Vorzeichen zu einem negativen Produkt führt und als unbalanciert interpretiert wird (Cartwright, Harary 1956).

Weiter nimmt Heider an, dass eine unbalancierte Situation eine kognitive Dissonanz bei den beteiligten Personen bewirkt, weshalb eine Veränderung des Zustands angestrebt wird. Balancierte Triaden sind demnach stabiler als unbalancierte Triaden.

Die Balance-Theorie von Heider besticht durch ihre Einfachheit (Präzision) und intuitive Verständlichkeit. Die daran geübte Kritik richtet sich denn auch nicht auf Inkonsistenzen, sondern vielmehr auf deren geringe Differenzierung. So bleibt z.B. unerwähnt, welche der drei Beziehungen im Falle einer Inkonsistenz zwecks Erreichung einer Balance verändert wird (Hasebrauck, Küpper 2002, S. 165).

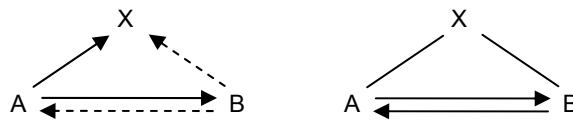


Abbildung 7 Minimales A-B-X Modell

Newcomb differenziert das Modell von Heider dahingehend, dass er zwischen der Person-Person Beziehung und einer Person-Objekt Beziehung unterscheidet.¹⁰⁴ Während die Beziehung einer Person zu einem Einstellungsobjekt ungerichtet bzw. symmetrisch ist, besteht die Beziehung zweier Personen aus zwei getrennten Beziehungen. So kann eine Person A eine positive Einstellung bezüglich einer anderen Person B haben, während diese (B) eine negative Einstellung zu A hat (Abbildung 7). Die linke Abbildung in Anlehnung an Newcomb bringt zum Ausdruck, dass es sich um zwei Personen A und B handelt, die eine Einstellung (ausgehende Pfeile) bezüglich der anderen Person und einem Objekt haben (Newcomb 1959a, S. 392), während die rechte Abbildung den Unterschied zwischen den beiden Beziehungsarten verdeutlicht (symmetrisch vs. asymmetrisch). Wie im Abschnitt über die Ko-Orientierung genauer ausgeführt wird (4.4), geht Newcomb in Übereinstim-

¹⁰⁴ Die Beziehung zwischen einer Person und einem Objekt nennt er „Attitude“ (Einstellung), während er die Beziehung zwischen zwei Personen als „Attraction“ (Anziehung) bezeichnet (Newcomb 1959a, S. 390). Chaffee und Tims weisen weiter darauf hin, dass die Bedeutung der Personen-Personen und Personen-Objekt Beziehung stark vom Kontext abhängig sind. So nennen sie z.B. Studentenverbindungen als Beispiel dafür, dass die Beziehungen zwischen den Personen bedeutender sind als deren jeweilige Einstellung zu einem Objekt. Demgegenüber basiert zum Beispiel das Justizsystem darauf, dass der Beziehung zwischen den Personen und einem Objekt im Zentrum stehen und die Beziehung zwischen den Personen vernachlässigt wird (Chaffee, Tims 1976, S. 100–101).

mung mit der allgemeinen Annahme der Sozialen Netzwerkanalyse davon aus, dass die vier Beziehungen in der Triade nicht unabhängig von einander sind (Newcomb 1953, S. 393).

Weitere Unterschiede zum ursprünglichen Konzept von Heider bestehen darin, dass Newcomb nicht nur dichtome Beziehungen (mögen vs. nicht-mögen) sondern auch ordinal abgestufte Intensitäten zulässt und annimmt, dass sowohl die Beziehung zum Objekt wie auch diejenige zur Person von unterschiedlicher Bedeutung sein können. Aufgrund dieser Ausdifferenzierung unterscheidet er nicht nur zwischen balancierten und unbalancierten Situationen, sondern beschreibt mehrere Faktoren, welche die wahrgenommene Dissonanz einer Person determinieren. Die Anspannung (Strain) ist demnach primär von der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen der eigenen Objektbewertung und derjenigen des Alteri, dem Vorzeichen und Stärke der Anziehung zum Alteri und der Bedeutung des Einstellungsobjekts abhängig (Newcomb 1959a, S. 394). Diese ausdifferenzierte Betrachtung lässt denn auch verschiedene Strategien erkennen, wie eine erlebte kognitive Dissonanz vermindert werden kann (Einstellungsänderung im Sinne eines Vorzeichenwechsels oder Verringerung der Bedeutung einer Beziehung).

In der Sozialen Netzwerkanalyse stellen die Überlegungen von Heider und Newcomb noch immer eine zentrale theoretische Basis dar. Dies nicht zuletzt aufgrund der Bedeutung der Triade für die Analyse komplexer Netzwerkstrukturen, wie sie durch die *Auszählung unterschiedlicher Triadentypen* (Triadenzensus) möglich ist (Davis, Leinhardt 1972; Friemel 2008a, Friemel 2008b, Friemel 2008e; Hummel, Sodeur 1987; Schenk 1984, S. 138–162).

3.6 Soziale Vergleichstheorie

Die von *Leon Festinger* vorgelegte Theorie sozialer Vergleichsprozesse geht davon aus, dass der Mensch dazu tendiert, sich selbst mit anderen Personen zu vergleichen und die Selbsteinschätzung dadurch sozial beeinflusst ist. Die Selbsteinschätzung erfolgt dabei sowohl bezüglich Fähigkeiten wie auch Einstellungen. Als sozial relevante Fähigkeiten im Zusammenhang mit Massenmedien ist z.B. die Beherrschung eines Computerspiels denkbar, aber auch das Wissen über einen Medieninhalt kann als Fähigkeit betrachtet werden.

Festinger stellt ein Set von Hypothesen (H) und Ableitungen (Derivation – D) und Folgerungen (Corollary – C) auf, welche auch nach intensiver Forschungstätigkeit der letzten Jahrzehnte noch immer als das einflussreichste konzeptuelle „Framework“ dieser Forschungsrichtung betrachtet werden kann (Kruglanski, Mayseless 1990). Die für die vorliegende Thematik wichtigsten Hypothesen und Schlüsse werden im Folgenden kurz dargestellt

(die Nummerierung bezieht sich dabei auf den Originalaufsatz Festinger 1954):

HI: Menschen haben das Bedürfnis, ihre Fähigkeiten und Einstellungen zu evaluieren.

III: Wenn objektive Vergleichsobjekte fehlen, tendieren Menschen dazu, ihre Fähigkeiten und Einstellungen mit denjenigen anderer Personen zu vergleichen. Beim Gegenstand der Massenmedien bzw. deren Inhalte scheinen zumeist keine objektiven Vergleichsobjekte verfügbar zu sein. Eine Orientierung an anderen Personen ist deshalb als wahrscheinlich anzusehen.

IIII: Die Tendenz, sich mit anderen Personen zu vergleichen, nimmt in dem Masse ab, in dem der Unterschied zwischen Einstellungen und Fähigkeiten zunehmen.

CIIIA: Stehen mehrere Personen zum Vergleich zur Verfügung, wird diejenige Person gewählt, deren Fähigkeiten und Einstellungen am ähnlichsten sind. Diese Folgerung aus Hypothese IIII bringt zum Ausdruck, dass hier nicht von einem statischen sozialen Umfeld ausgegangen wird, sondern dass die Beziehungen (auch wenn sie hier nur des Vergleichs dienen) selektiv geknüpft werden. In der Diskussion der Implikationen der Theorie betont Festinger denn auch, dass Leute dazu tendieren, sich Gruppen anzuschließen, die bezüglich Fähigkeiten und Einstellungen ähnlich sind (Festinger 1954, S. 136).

HIV: Bei den Fähigkeiten besteht ein Bestreben, diese (im Vergleich zur Umwelt) zu verbessern. Diese Tendenz besteht bei den Einstellungen kaum. Da es sich bei Einstellungen zumeist um nominale und nicht ordinal ordnbare Ausprägungen handelt, scheint die Vermutung von Festinger plausibel. Betrachtet man die Tendenz nach höheren Fähigkeiten als eine Form der Distinktion von der Umwelt, lässt sich ein solches Bestreben jedoch auch bezüglich der Einstellungen vermuten (Simmel 1957).

HV: Im Gegensatz zu den Fähigkeiten bestehen bei den Einstellungen kaum Einschränkungen, welche eine Veränderung grundsätzlich verunmöglichen. Durch den mehrheitlich offenen Zugang zu massenmedialen Inhalten kann auch bezüglich den Fähigkeiten von einer untergeordneten Rolle exogen einschränkender Faktoren ausgegangen werden. Die Rezipienten bestimmen demnach weitgehend selbst, welche Fähigkeiten und Einstellungen sie bezüglich Massenmedien und deren Inhalte aneignen.

D1-3: Wenn ein Unterschied bezüglich der Fähigkeiten oder Einstellungen besteht, so besteht die Tendenz, seine eigene Fähigkeit oder Einstellung der Gruppe anzupassen (D1) oder die Tendenz, die Gruppe zu einer Annä-

herung an die eigene Fähigkeit oder Einstellung zu bewegen (D2). Die Hypothese HV und die Folgerungen D1 & D2 postulieren gegenläufige Tendenzen zwischen Anpassung und Distinktion. Festinger geht deshalb davon aus, dass es sich dabei um einen Prozess handelt, der nie vollständig zur Ruhe kommt. In der Folgerung D3 geht er weiter davon aus, dass zur Erlangung einer gewissen Konsistenz (Festinger 1957) neben der Veränderung der Fähigkeiten und Einstellungen von sich selbst oder der Gruppe auch eine Veränderung bezüglich der Vergleichspersonen vorgenommen wird. So werden Personen von der Vergleichsgruppe ausgeschlossen, die eine zu hohe Diskrepanz zu den eigenen Fähigkeiten und Einstellungen aufweisen. Dieser Gedanke ist Analog zur Annahme der Balance-Theorie von Newcomb, dass zur Herstellung von Balance nicht nur die Einstellung zum Objekt X angepasst werden kann, sondern auch die Beziehung bzw. die Bedeutung der Beziehung zu Person B (vgl. Abschnitt 3.5).

CVIIA: Je bedeutender eine Gruppe als Vergleichsgruppe ist, desto höher ist der Druck zu einer übereinstimmenden Einstellung.

CVIIB: Je bedeutender eine Einstellung für eine Gruppe ist, desto grösser ist der Druck zu einer übereinstimmenden Einstellung.

Es gilt zu beachten, dass das Modell des sozialen Vergleichs nur dann sinnvoll angewendet werden kann, wenn man davon ausgeht, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht alle Fähigkeiten und Einstellungen gleichzeitig evaluiert werden oder die Prozesse in einer definierten Personengruppe erfolgt. Ansonsten führen die Annahmen dazu, dass die Vergleichspersonen so selektiv ausgewählt werden (HIII), dass keine oder nur noch erwünschte Unterschiede feststellbar sind.¹⁰⁵ Somit muss angenommen werden, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt nur ein Teil der Fähigkeiten und Einstellungen evaluiert wird und der Rest der wahrnehmbaren Persönlichkeitsmerkmale (Fähigkeiten und Einstellungen) dazu verwendet wird, um die Ähnlichkeit der Referenzperson und somit deren Relevanz zu bestimmen. Es ist somit eine Matrix mit den beiden Dimensionen Ähnlichkeit der Vergleichsperson (bzw. Gruppe) und der zu evaluierenden Einstellung bzw. Fähigkeit denkbar (Abbildung 8).

¹⁰⁵ Als erwünschte Unterschiede sind, unter gewissen Umständen wie z.B. einer Gefahr oder Krankheit, sowohl Vergleiche mit schlechter wie auch besser gestellten Personen denkbar (Taylor, Lobel 1989).

		Evaluierte Einstellung / Fähigkeit		
		Übereinstimmung	Leichte Abweichung	Konflikt
Relevanz aufgrund Ähnlichkeit	Gross	Bestätigung, Verstärkung	Dissonanz motiviert, zu einer Übereinstimmung zu kommen	Person wird zu „irrelevant“ umdefiniert
	Klein	Ev. Irritation	Keinen Handlungseinfluss	Bestätigung, Verstärkung

Abbildung 8 Folgen der sozialen Vergleiche in Abhängigkeit von Relevanz und Evaluation der Referenzgruppe (Eigene Darstellung in Anlehnung an die Ausführungen von Erickson 1988, S. 101)

Für die vorliegende Arbeit ist die Theorie der sozialen Vergleiche deshalb von besonderem Interesse, da damit sowohl Selektions- wie auch Einflussprozesse erklärt werden können, welche beide zu homogenen Einstellungen und Fähigkeiten in Gruppen führen. „These selective tendencies to join some and leave other associations, together with the influence process and competitive activity which arise when there is discrepancy in a group, will guarantee that we will find relative similarity in opinions and abilities among persons who associate with one another (at least on those opinions and abilities which are relevant to that association)“ (Festinger 1954, S. 136).

3.7 Kognitive Dissonanztheorie

Die Ausführungen zur Theorie der sozialen Vergleiche lassen erkennen, dass Festinger davon ausgeht, dass Personen nach einem positiven Verhältnis von Selbsteinschätzung und Umweltwahrnehmung streben. Wenige Jahre später veröffentlichte er denn auch sein Werk zur „Theory of Cognitive Dissonance“, die nicht mehr so sehr auf den Vergleich mit der Umwelt, sondern auf die „interne“ Verarbeitung und Bewertung von Informationen fokussiert. Die Theorie basiert auf den beiden folgenden Hypothesen (Festinger 1957, S. 3):

1. The existence of dissonance, being psychologically uncomfortable, will motivate the person to try to reduce the dissonance and achieve consonance.
2. When dissonance is present, in addition to trying to reduce it, the person will actively avoid situations and information which would likely increase the dissonance.

Die Bedeutung dieser psychologischen Grundannahme für das Verhältnis einer Person mit ihrem sozialen Umfeld und Einstellungsobjekten, wie es z.B. Medien und deren Inhalte darstellen, ist unmittelbar einsichtig. Bezüglich der „Adaption“ dieser Theorie in der Kommunikationswissenschaft ist denn auch anzumerken, dass Lazarsfeld et al. bereits 13 Jahre zuvor eine selektive Zuwendung zu Medieninhalten als generelle Regel der Medienwirkung postulierten.¹⁰⁶ Nicht unerwähnt bleiben darf jedoch auch das grundlegende Missverständnis, das Donsbach in der kommunikationswissenschaftlichen Forschung ausmacht. Während Festinger einzig den Umgang mit Dissonanz beschreibt, wurde die gleichzeitige Gültigkeit der *Theorie für konsonante Situationen* angenommen (Donsbach 2008, S. 546). Personen tendieren demnach nicht nur dazu, dissonante Informationen zu vermeiden, sondern „suchen“ (mehr oder weniger) aktiv nach konsonanten Informationen (Donsbach 1992; Eilders 1999; Levy, Windhal 1984, S. 54; Sears, Freedman 1967; Wirth et al. 1999).

3.8 Theorie der Sozialen Identität und Selbstkategorisierungstheorie

Die Theorie der sozialen Identität wurde 1986 vorgeschlagen, um die sozialpsychologischen Prozesse innerhalb und zwischen Gruppen zu beschreiben (Tajfel, Turner 1986). Analog zur Theorie des sozialen Vergleichs, basiert das theoretische Framework auf der Annahme, dass die Individuen nach einer positiven Selbsteinschätzung streben und hierzu Vergleiche mit Referenzpersonen bzw. mit Referenzgruppen anstellen. Für die Vergleiche werden also nicht nur die eigenen Fähigkeiten (und Einstellungen) in die Waagschale geworfen, sondern die Fähigkeiten der sozialen Gruppe, zu der man sich zugehörig fühlt (Ingroup), um diese mit einer anderen Gruppe (Outgroup) zu vergleichen.¹⁰⁷ *Die Identität einer Person setzt sich demnach aus einer*

¹⁰⁶ „The fact that people select their exposure along the line of their political predispositions is only a special case of a more general law which pervades the whole field of communications research. Exposure is always selective; in other words, a positive relationship exists between people's opinions and what they choose to listen to or read“ (Lazarsfeld et al. 1968, S. 164).

¹⁰⁷ Basierend auf der Annahme, dass die verwendeten Kategorien zur In- und Outgroup Definition einem hierarchisch geordneten Klassifikationssystem entstammen (Assumption A.5), geht die Selbstkategorisierungstheorie davon aus (A.7.2), dass die jeweils nächst höhere Abstraktionsebene definiert, mit welchen Outgroups ein Vergleich angestellt wird (Turner et al. 1987, S. 45–48).

*individuellen und einer sozialen Identität zusammen.*¹⁰⁸ Es wird davon ausgegangen, dass eine Person gleichzeitig mehreren Gruppen angehören kann, bzw. sich zugehörig fühlt (das „Kommittent“ ist hierbei entscheidend). In der Terminologie der Sozialen Netzwerkanalyse verfügt eine Person also über verschiedene Attribute (welche je nach Situation von Relevanz sind) und kann durch die Berücksichtigung verschiedener Beziehungsarten gleichzeitig in mehrere soziale Kontexte eingebunden sein. In einer spezifischen Situation ist dann jeweils nur diejenige Zugehörigkeit für Vergleichsprozesse relevant, welche aufgrund der Situation salient ist (Ellemers et al. 2002, S. 165; Turner et al. 1987, S. 442).¹⁰⁹

Analog zur sozialen Vergleichstheorie in der das Streben nach interner Konsistenz als treibende Kraft gesehen wird, ist in der Theorie der sozialen Identität die Gruppenkonsistenz von grundlegender Relevanz. In der *Selbstkategorisierungstheorie*, einer von Turner et al. vorgeschlagenen Verallgemeinerung der sozialen Identitätstheorie, geht es denn auch um die Prozesse der Normbildung in sozialen Gruppen (Turner et al. 1987). Bei der Definition der Ingroup findet, so die Hypothese H.2 der Theorie, eine Art Selbststereotypisierung statt, in dem ein Individuum sich selbst (zumindest zu einem gewissen Grad) als „austauschbares Exemplar“ einer sozialen Kategorie sieht. Dieser Prozess wird denn auch als grundlegender Mechanismus verstanden, der Gruppenphänomene wie soziale Stereotypisierung,¹¹⁰ Gruppenkohäsion, Ethnozentrismus, Ko-Operation und Altruismus, Empathie, soziale Normen und soziale Beeinflussungsprozesse bestimmt (Turner et al. 1987, S. 50). Wie bereits bei der Theorie der sozialen Vergleiche festgehalten (vgl. Abschnitt 3.6), ist die Höhe des Drucks, sich der Gruppennorm anzupassen, davon abhängig, wie wichtig es für die Gruppenmitglieder ist, zu dieser Gruppe zu gehören (Festinger, Thibaut 1951). Interessant ist der Befund, dass gemäß der Selbstkategorisierungstheorie die Normbildung nicht als Herausbildung eines Mittelwerts der vorhandenen Gruppeneinstellungen zu verstehen ist, sondern eher zu extremen Einstellungen tendiert. Diese „Gruppenpolarisation“ kann dadurch erklärt werden, dass sich Individuen in der Ausei-

¹⁰⁸ „Although this level of identity is referred to as 'social' because it reflects socially shared similarities and differences between people, there is no implication that the human and personal levels are not also social in terms of their content, origin and function“ (Turner et al. 1987, S. 45–46). In der Hypothese H.1 der Selbstkategorisierungstheorie gehen Turner et al. davon aus, dass die Salienz der individuellen und sozialen Identität in einer inversen Beziehung stehen. Je wichtiger also die individuelle Identität, desto weniger wichtig ist die soziale Identität (Turner et al. 1987, S. 49).

¹⁰⁹ Durch die Wahl der Vergleichsdimension definiert sich gleichzeitig auch die als relevant erachtete Outgroup.

¹¹⁰ Vgl. zu Stereotypisierung z.B. Blanz (1998)

nersetzung mit (mehr oder weniger) Gleichgesinnten in ihrer Ansicht bestätigt fühlen.

Die Theorien der Sozialen Identität und der Selbstkategorisierung fanden auch in der Kommunikationswissenschaft verschiedentlich Anwendung. So stellten z.B. Anastasio et al. fest, dass die Selbstkategorisierung einen Einfluss auf die Interpretation von Medieninhalten hat, je nachdem, ob man sich einer der dargestellten Gruppen zugehörig fühlt oder nicht (Anastasio et al. 2005). Neben diesem Befund auf der Mikro-Ebene, sind aber auch Effekte auf der Makro-Ebene der Gesellschaft denkbar. Reid, Giles und Abrams zeigen auf, wie sich aufgrund des Modells der sozialen Identität Veränderungen in komplexen sozialen Systemen erklären lassen (Reid et al. 2004). Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit sind die Arbeiten von Bakagiannis und Tarrant sowie Tarrant et al., in denen die Bedeutung der Musikpräferenz als Definitionsmerkmal von sozialen Gruppen untersucht wird. Dabei wurde unter anderem analysiert, wie die Ingroup bezüglich unterschiedlicher Dimensionen bewertet wird (Fun, Popular, Fashionable, Amiable, Nice, Snobbish, Boring etc.). Die Annahmen auf Basis der Theorie der sozialen Identität, dass die Ingroup besser bewertet wird, konnte dabei klar bestätigt werden (Tarrant et al. 2001). Basierend auf dem gleichen Datensatz stellten Bakagiannis und Tarrant weiter fest, dass die Bewertung der Outgroup umso besser ist, je ähnlicher deren Musikgeschmack wahrgenommen wird (Bakagiannis, Tarrant 2006, S. 134). Tarrant stellt in einem Überblicksaufsatz fest, dass sich die bisherige Forschung bei Jugendlichen vor allem auf Musikmedien fokussiert, jedoch davon ausgegangen werden kann, dass die gleichen psychologischen Prozesse auch bei anderen Medien anzunehmen sind (Tarrant 2007, S. 648).¹¹¹

3.9 Dynamic Social Impact Theory

Die Dynamic Social Impact Theory (DSIT) ist ein integrativer Ansatz, der die Prozesse der Einstellungsbildung und Veränderung auf verschiedenen Ebenen der Gesellschaft zu erklären versucht. Dabei interessiert insbesondere das Phänomen, dass aufgrund der Interaktion von Ideen (intraindividuell), Individuen (interindividuell) und der Kultur (gesellschaftlich) kohärente Strukturen entstehen (Cialdini, Goldstein 2004, S. 608–609; Fink 1996; Latané 1996, S. 13). Die betrachteten Prozesse können sich demnach auf

¹¹¹ „(...) common interests in activities such as watching television and listening to music are regarded by adolescents as 'defining' qualities of friendship“ (Tarrant 2007, S. 647).

unterschiedlichen Ebenen abspielen, lassen sich aber alle durch die gleichen einfachen Regeln erklären. Die Forschung zu DSIT basiert zu einem großen Teil auf der *akteursorientierten Modellierung* und geht deshalb von ähnlichen Annahmen aus, die auch in der vorliegenden Arbeit für die Beschreibung der sozialen Prozesse getroffen werden. Dies beinhaltet z.B. die Annahme, dass der modellierte Prozess ein Markov-Prozess ist (vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 8.2.3). Ein wesentlicher Unterschied besteht jedoch darin, dass in der vorliegenden Arbeit nicht Makrophänomene aufgrund von Computersimulationen prognostiziert werden, sondern versucht wird, ein mathematisches Modell zu entwickeln, welche empirische Daten bestmöglich zu erklären vermag.

Eine zentrale Annahme der Theorie ist, dass die betrachteten Akteure (Ideen, Individuen, Kulturen) miteinander „kommunizieren“ und sich dadurch gegenseitig beeinflussen. Durch das breite Verständnis von Kommunikation als Interaktion jeglicher Art (Huguet, Latané 1996; Latané, Liu 1996; Schaller, Latané 1996) bleibt die Anwendung auch nicht auf rein kommunikationswissenschaftliche Fragestellungen wie die Computer Vermittelte Kommunikation (Latané, Bourgeois 1996) und die Struktur der öffentlichen Meinung (Lavine, Latané 1996) beschränkt, sondern findet z.B. auch in der Gesundheitspsychologie Verwendung (Bourgeois, Bowen 2001).

3.10 Theorie der Einzigartigkeit (Uniqueness)

Die oben beschriebenen Theorien gehen alle davon aus, dass das Streben nach Konsistenz eine zentrale handlungsleitende Motivation von Individuen darstellt. Während die Bildung von Normen dadurch gut erklärt werden kann, bleibt dabei unbeachtet, dass diese zumeist aus heterogenen Situationen entstehen, welche somit ihrerseits erklärungsbedürftig sind. Gemäß der Theorie der Einzigartigkeit (Uniqueness) streben Individuen nicht nur nach Konsistenz und Gleichheit, sondern auch nach Individualität und Distinktion (Snyder, Fromkin 1980). In Abhängigkeit der Ähnlichkeit mit anderen Personen kann deshalb nicht nur eine Adaption an die Gruppennorm erfolgen, sondern auch eine Abgrenzung davon. Das angestrebte Maß an Ähnlichkeit liegt demnach in einem „mittleren Bereich“ zwischen Angepasstheit und Individualität (Abbildung 9).

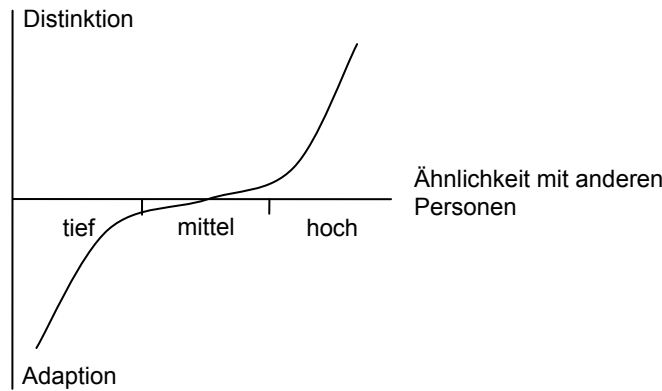


Abbildung 9 Richtung und Stärke der Veränderung als Funktion der relativen Ähnlichkeit mit anderen Personen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Snyder, Fromkin 1980, S. 37)

Von ähnlichen Annahmen gehen auch die soziologischen Theorien bezüglich der kulturellen Distinktion sozialer Klassen aus (Bourdieu 1979, Bourdieu 2007; Peterson 2005, Peterson 1997; Simmel 1957). Eine aktuelle empirische Untersuchung zur kombinierten Analyse von Adaption (Homophilie-Modell) und Distinktion (Distanzierungs-Modell) liegt von Mark vor (Mark 2003). Das Homophiliemodell geht, basierend auf den Arbeiten von Bourdieu und in Analogie zu den oben beschriebenen psychologischen Theorien, davon aus, dass Personen mit ähnlichen soziodemographischen Merkmalen häufiger miteinander interagieren. Eine bereits bestehende Ähnlichkeit führt demnach zu häufiger Interaktion, welche wiederum, so die Annahme, zu einer Bestätigung oder Verstärkung der Ähnlichkeit führt. Dem gegenüber vertritt das Distanzierungsmodell die Auffassung, dass Personen kulturelle Wahlen treffen, um sich von anderen Personen abzugrenzen. Aus soziologischer Sicht ist dabei von besonderem Interesse, ob diese Distanzierung asymmetrisch nur von oberen sozialen Schichten betrieben wird, um sich von niedrigeren Schichten abzugrenzen oder ob auch niedrigere Schichten eine aktive Abgrenzung vollziehen. Der Unterschied in der Modellierung lässt sich auf die folgende Einflusslogik reduzieren: Wenn im Distanzierungsmodell kein positiver Einfluss vorhanden ist (aufgrund der Ähnlichkeit), dann findet ein negativer Einfluss (Abgrenzung) statt. Wenn im Homophiliemodell kein positiver Einfluss vorhanden ist, dann findet kein Einfluss statt (Mark 2003, S. 331). Mark geht in seinem Modell einer „unbiased social structure“ davon aus, dass alle möglichen Dyaden der Interaktion gleich wahrscheinlich sind. Eine Annahme, welche aus Sicht der Sozialen Netzwerkanalyse absolut unzulässig ist und die Relevanz dieser Studie leider beträchtlich mindert

(Skvoretz 1985, Skvoretz 1990; Skvoretz et al. 2004). Problematisch ist zudem die Annahme, dass jemand nur dann eine Abgrenzung von einer Geschmacksrichtung vornehmen kann, wenn er mit einem Vertreter dieser Geschmacksrichtung in Kontakt kommt (Mark 2003, S. 325–326). Eine Annahme, welche gerade im Zusammenhang mit medial vermittelten Kulturformen wenig plausibel ist. Trotz diesen Einschränkungen soll kurz auf die Ergebnisse der Simulationsstudien von Mark eingegangen werden. Diese zeigen nämlich auf, dass sowohl das Homophilie- als auch das Distanzierungsmodell zu einer Fragmentierung einer anfangs homogenen Geschmackspopulation führen (Mark 2003, S. 333).

Geht man davon aus, dass ein Wettbewerb zwischen den Kulturen (kulturellen Angeboten) besteht, dann kann dies gleichzeitig als ein Kampf der Personen um kulturelle Formen oder aber ein Kampf der kulturellen Formen um Anhänger betrachtet werden (Mark 2003, S. 333–335). Diese Dualität des Wettbewerbs führt zu divergierenden Tendenzen. Zum einen erhalten kulturelle Formen mehr Gewicht, je mehr Anhänger sie besitzen, wodurch sie aber gleichzeitig wieder an Gewicht verlieren, da sie durch die Verbreitung an Exklusivität verlieren. Was an dieser Stelle jedoch von besonderem Interesse ist, ist die Feststellung, dass die beiden Prozesse zu Autokorrelationen führen.

Lizardo untersucht eine ähnliche Fragestellung, wobei das soziale Netzwerk in Form von Ego-Netzen berücksichtigt wird (Lizardo 2006). Dabei kommt es aber zu diversen nicht unkritischen Vereinfachungen wie z.B. der Gleichsetzung von Größe mit Dichte und Diversität von Netzwerken. Die detaillierten Befunde zu diesen Dimensionen sollen deshalb an dieser Stelle nicht weiter erwähnt werden. Gleichwohl kann die Untersuchung als weiterer Befund dafür gelten, dass die Konsumation von allgemein zugänglichem kulturellem Wissen eine wichtige Form ist, um sich in das soziale Umfeld einzugliedern (Lizardo 2006, S. 800). Kulturelles Wissen kann aber auch der Distinktion dienen. Insbesondere dann, wenn die Aneignung schwierig ist (z.B. viel Zeit oder Geld beansprucht), kann kulturelles Wissen der Abgrenzung von In- und Outsidern dienen (Lizardo 2006, S. 800). Lizardo nimmt an, dass populäre Inhalte insbesondere dann für den Austausch zwischen Personen relevant werden, wenn zwischen den beiden Akteuren nur eine schwache Verbindung besteht. Für die Massenmedien kann demnach ein Integrationspotential qua Bereitstellung von gemeinsamem Wissen angenommen werden. Die Art der Beziehung hat aber nicht nur einen Einfluss auf die Inhalte (Beeinflussung), sondern kann als abhängige Variable betrachtet werden. So können sich um bestimmte Medieninhalte etwa Fanclubs bilden, die sich einzig aufgrund des gemeinsamen Interesses zusammenfinden (Selektion) (Lizardo 2006, S. 802).

4 Soziale Netzwerkanalyse

„Only relations (...) can be causes of events. Every event depends upon the *totality* of the *contemporary* situation“ (Lewin 1966, S. 10, Orig. 1936, Hervorheb. i.O.).

Freeman machte deutlich, dass die Soziale Netzwerkanalyse (SNA) aus der Kombination von vier Elementen besteht: Struktureller Intuition, systematische relationale Daten, grafische Darstellung und mathematische oder computergestützte Modelle (Freeman 2004; Friemel 2007b). Auch wenn die SNA nicht als Theorie bezeichnet werden kann, definiert sie sich also zumindest teilweise über einen theoretischen Aspekt. Diese *strukturelle Intuition* hat sich seit den Ursprüngen bei Comte und Maine über die Werke von Tönnies und Simmel (um nur einige frühe Vertreter zu nennen) von der reinen Intuition zu fundierten Annahmen über die Strukturen in sozialen Systemen entwickelt (Comte; Maine 1861; Simmel 1908; Tönnies 1887).

Auf eine umfassende Einführung in die soziale Netzwerkanalyse wird an dieser Stelle verzichtet, da eine Reihe guter Werke hierfür vorliegen. Hierbei sei auf generelle Einführungswerke mit vorwiegend soziologischem Hintergrund verwiesen (Degenne, Forsé 2006; Jansen 2003; Trappmann et al. 2005; Scott 1991), auf methodologische Einführungen (Diekmann 2004; Carrington et al. 2005; Freeman et al. 1989; Pappi 1987; Wasserman, Faust 1994, S. 417), mathematik- und informatikorientierte Werke (Brandes et al. 2005), Einführungen mit Bezug zu einer spezifischen Software (Nooy et al. 2005), die qualitative Perspektive (Hollstein et al. 2006), eigentliche Handbücher (Häussling, Stegbauer 2010) sowie Sammelwerke mit Nachdrucken der bedeutendsten Artikeln der letzten Jahrzehnte (Freeman 2008; Scott 2002). Stattdessen wird der Fokus auf die Adaption der Sozialen Netzwerkanalyse in der Kommunikationswissenschaft gelegt.¹¹² Da drei der vier charakterisierenden Elemente (systematische relationale Daten, grafische Darstellung und mathematische oder computergestützte Modelle) mehrheitlich themenunabhängig sind, bedeutet dies zunächst eine Fokussierung auf das Element der „strukturellen Intuition“. In den folgenden Abschnitten wird deshalb zunächst der Grundgedanke der Sozialen Netzwerkanalyse kurz dargelegt (4.1) und anschließend seine Passung auf die Kommunikation als Untersuchungsgegenstand geprüft (4.2). In separaten Abschnitten werden sodann der Aspekt des Mikro-Makro-Links (4.3) sowie die dynamische

¹¹² Für kurze Einführungen siehe z.B. Friemel (2005), Schenk (1983a) und Weimann (1989) oder ausführlicher bei Rogers und Kincaid (1981) sowie Schenk (1984).

Entstehung homophiler Strukturen durch Selektions- und Beeinflussungsprozesse genauer besprochen (4.4).

Das Element der *Visualisierung* spielt in der vorliegenden Arbeit eine untergeordnete Rolle, da es sich um eine quantitative Arbeit handelt, die sehr viele unterschiedliche Netzwerke analysiert. Zudem werden Veränderungen im Zeitverlauf betrachtet, welche sich in gedruckter Form nur bedingt darstellen lassen. Die Visualisierungen werden deshalb lediglich zu illustrativen Zwecken eingesetzt und weniger zum eigentlichen Erkenntnisgewinn. Die beiden verbleibenden Elemente, welche die soziale Netzwerkanalyse auszeichnen, die *Sammlung struktureller Daten* und deren *mathematische Repräsentation* wird in den entsprechenden Empirie-Abschnitten dieser Arbeit besprochen (Kapitel 8).

4.1 Grundgedanken der sozialen Netzwerkanalyse

Die strukturelle Intuition der Sozialen Netzwerkanalyse basiert darauf, dass nicht isolierte Akteure betrachtet werden, sondern stets eine Mehrzahl von Akteuren (mindestens zwei) sowie deren Verbindung(en).¹¹³ Das aus Akteuren (Knoten) und ihren Verbindungen (Kanten) konstituierte Netzwerk kann sodann auf unterschiedlichen Ebenen analysiert werden. Auf der Ebene des gesamten Netzwerks interessieren z.B. Eigenschaften wie Größe, Dichte, Gesamtstrukturen (z.B. Zentrum-Peripherie oder Hierarchien) und Substrukturen (Cliques). Auf der Ebene der Individuen stehen hingegen nicht absolute Akteursattribute im Vordergrund, sondern deren Ausprägung in Relation zum umgebenden Netzwerk.

Das theoretische und methodische Instrumentarium der Sozialen Netzwerkanalyse bietet eine Fülle unterschiedlicher Ansätze, um die Netzwerke zu beschreiben, welche naturbedingt eine enorme Vielfalt unterschiedlicher Formen annehmen können. So wird je nach Konzeption nur das unmittelbare Umfeld betrachtet oder das gesamte Netzwerk (Ego- vs. Gesamtnetzwerke), nur die Beziehungen unter den Akteuren oder auch die Ausprägungen ihrer Attribute, nur eine Art von Beziehungen oder mehrere gleichzeitig (uni- vs. multiplexe Netzwerke). Der Grundgedanke der Sozialen Netzwerkanalyse besteht dabei darin, dass das soziale Umfeld als handlungsstrukturierend betrachtet wird. Es kann sowohl als Ressource (Social Capital) wie auch als Einschränkung für Handlungsoptionen eines Akteurs betrachtet werden.

¹¹³ Ein soziales Netzwerk ist definiert als ein Set von Akteuren (Knoten) und ihren Verbindungen (Kanten).

Gleichzeitig sind ein einzelner Akteur und seine Verbindungen zu anderen Akteuren definierende Bestandteile des Gesamtnetzwerks. In der klassischen Terminologie der Sozialforschung, in der zwischen abhängiger und unabhängiger Variable unterschieden wird, ist ein Akteur somit gleichzeitig abhängig wie auch unabhängig vom Netzwerk. Es ist demnach nicht so sehr das Individuum, das als isoliertes Element interessiert, sondern seine Wirkung auf und Abhängigkeit vom sozialen Netzwerk, dessen Bestandteil es ist.

Ein zweiter Grundgedanke besteht darin, dass individuelle Handlungslogiken (Mikro-Ebene) zu charakteristischen Strukturen im Gesamtnetzwerk (Makro-Ebene) führen können, die auf der Mikroebene nicht intendiert oder direkt ableitbar sind. Netzwerke bilden demnach eine *Emergenzebene*, welche zusätzliche Informationen enthält, die auf der Ebene der einzelnen Akteure oder Dyaden nicht vorhanden sind. Einfach ausgedrückt ist dies die Annahme, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile.

4.2 Adaption der Sozialen Netzwerkanalyse in der Publizistikwissenschaft

„Sampling and data-analysis procedures for network analysis are being worked out, but until communication scholars begin to think in network terms, there will not be much network analysis of human behavior. In this sense, network analysis is a philosophy and a way of thinking, as well as a body of useful methodological tools“ (Rogers, Kincaid 1981, S. 40).

Alle gängigen Definitionen von Kommunikation basieren implizit oder explizit auf mehreren Elementen (Sender, Empfänger, Inhalt), die in einer spezifischen Verbindung miteinander stehen (Informationsfluss, Beeinflussung, Austausch, etc.). Die Analogie zu *sozialen Netzwerken, welche als Set von Knoten und ihren Verbindungen definiert sind*, ist dabei unübersehbar. Kommunikation als Netzwerke zu betrachten benötigt demnach keinerlei Kunstgriffe, abstrakte Definitionen oder formale Einschränkungen des Gültigkeitsbereichs. Im Gegenteil erscheint es überaus nahe liegend, gar intuitiv richtig, Kommunikation als Netzwerk von Akteuren zu verstehen.¹¹⁴ Die soziale Netzwerkanalyse bietet dabei eine Fülle unterschiedlicher theoretischer Sichtweisen und abstrakter Operationalisierungsvarianten, so dass

¹¹⁴ Wie bereits angemerkt wurde (2.1.1), bewertet Merten die Feststellung, dass Kommunikation als Verbindung von zwei Kommunikanden ist, gar als „trivial“ (Merten 1977, S. 88).

unterschiedlichste Konzeptionen von Kommunikation möglich sind (Face-to-Face, technisch vermittelte, massenmediale Kommunikation etc.).

Die grundsätzliche Kompatibilität der Sozialen Netzwerkanalyse scheint somit außer Frage zu stehen. Rogers und Kincaid gehen indes einen Schritt weiter und sehen in der Sozialen Netzwerkanalyse gar eine Lösung für weit verbreitete Probleme in der Kommunikationswissenschaft. Sie identifizieren in ihrem Standardwerk der „Communication Networks“ sieben Biase, welche die Entwicklung der Kommunikationswissenschaft einschränken und legen dar, dass deren zwei wichtigsten mittels der Sozialen Netzwerkanalyse überwunden werden können (Rogers, Kincaid 1981, S. 38–39). Es handelt sich dabei um den „Psychological Bias“ und den „Bias of Mechanistic Causation“. Unter Ersterem verstehen sie die Tendenz, sich auf psychologische Effekte zu konzentrieren, die sich auf einzelne Individuen beziehen, anstatt die Wirkung auf die Beziehungen zu beachten, welche zwischen den Individuen bestehen (Rogers, Kincaid 1981, S. 39). Die soziale Netzwerkanalyse hilft diesen Bias zu überwinden, in dem die Akteure sowohl konzeptionell wie auch methodisch als Teile von sozialen Strukturen betrachtet werden. Der zweite Bias, der mechanistische, besteht in der unidirektionalen Kausallogik in der zwischen unabhängiger und abhängiger Variable unterschieden wird. Wie im vorangehenden Abschnitt dargelegt, geht die soziale Netzwerkanalyse demgegenüber von einer rekursiven Abhängigkeit aus. Ein Akteur ist somit nicht nur abhängig von seinem Umfeld, sondern ist gleichzeitig auch definierendes Element der Gesamtstruktur und somit ein Teil des Kontexts anderer Personen (Rogers, Kincaid 1981, S. 39). Es stellt sich deshalb die Frage, wieso die soziale Netzwerkanalyse nicht längst zum theoretischen und empirischen Standard in der Kommunikationswissenschaft avanciert ist.

Gemäß Barnett, Danowski und Richards können sowohl seitens der Kommunikationswissenschaft wie auch seitens der Sozialen Netzwerkanalyse Hürden ausgemacht werden, welche eine Adaption behindern. Seitens der Kommunikationswissenschaft verweisen sie ebenfalls auf den Psychologie Bias und ergänzen diesen um das kategorial-dichotome (anstatt graduelle) Denken, den Sender sowie Empfänger Bias, den Bias, nur die Kommunikationsinfrastruktur als Netzwerk zu betrachten und ein struktureller Bias der Wissenschaftsdisziplinen (Barnett et al. 1993, S. 4–8). Doch auch der Anschlussfreudigkeit der Sozialen Netzwerkanalyse stellen sie kein besonders gutes Zeugnis aus. Sie spezifizieren dabei zehn Probleme: 1) eine (selbst kultivierte) Outsider-Rolle durch Abgrenzung von der Mainstream-Forschung, 2) Fokussierung auf Methodologie, 3) Isolation durch methodologische Spezialisierung, 4) beschränkte Konzeptualisierung von Kommuni-

kationsbeziehungen, 5) Mitteilungs-Inhalts-Transparenz, 6) Einschränkungen bei Matrixgrößen, 7) Probleme der Datensammlung,¹¹⁵ 8) Bias zu statischer Betrachtung, 9) Interdisziplinäre Identifikation und 10) Verfügbarkeit von Software (Barnett et al. 1993, S. 8–13). Gewisse Probleme erweisen sich zum heutigen Zeitpunkt als weniger gravierend. So ist etwa eine Reihe von Computerprogrammen für die Analyse von sozialen Netzwerken erhältlich¹¹⁶ und auch die Verarbeitung von großen Netzwerken (mehrere Millionen Knoten)¹¹⁷ möglich. Der Vorwurf des Methodologie-Fokus oder gar Theorielosigkeit wird indes immer wieder vorgebracht.

Die Methodologie der sozialen Netzwerkanalyse, welche sich aus der systematischen Sammlung relationaler Daten und der mathematik- und computergestützten Analyse zusammensetzt, lässt sich auf die unterschiedlichsten Forschungsbereiche der Sozialwissenschaft, aber auch ökonomische und naturwissenschaftliche Bereiche anwenden (Friemel 2007a, Friemel 2008d). Von der Sozialen Netzwerkanalyse deshalb aber eine holistische sozialwissenschaftliche Theorie mit ähnlich breiten Anwendungsmöglichkeiten zu erwarten, ist so illusorisch wie verkehrt. Auf der Theorieebene stellt die soziale Netzwerkanalyse vor allem eine Perspektive dar. Eine Perspektive (oder Konzeption), wie soziale Situationen und Dynamiken betrachtet werden können, nämlich als soziale Strukturen und rekursive Prozesse. Wie fruchtbar diese Perspektive für die Theoriebildung ist, kann anhand bedeutender Innovationen in diversen sozialwissenschaftlichen Disziplinen abgelesen werden. In der Soziologie kann z.B. auf die „Stärke schwacher Beziehungen“ (Granovetter 1973; Granovetter 1982), das Small-World Phänomen (Travers, Milgram 1969) und die Bedeutung struktureller Löcher (Burt 1992) verwiesen werden. Während diese Ansätze weithin als Vertreter der Sozialen Netzwerkanalyse gesehen werden, liegen zahlreichen weiteren Theorien strukturelle Ideen zugrunde. Zu nennen wären dabei etwa die Balance-

¹¹⁵ Diese Erfahrung musste z.B. Saxer mit seinem „Bericht aus dem Bundeshaus“ machen, bei dem das interpersonale (Ego-) Netzwerk der Bundeshausjournalisten anhand von drei Dimensionen („Informationen austauschen“, „Zusammenarbeiten“ und „privat befreundet“) erhoben werden sollte (Saxer 1992). Dabei wird die Sozialstruktur und die Position der Akteure im Netzwerk als relevant erachtet und auch explizit die Anwendung einer „Netzwerkanalyse“ postuliert (Saxer 1992, S. 21). Eine entsprechende Auswertung der Daten sucht man indes vergebens und einzig im Vorwort lässt ein Hinweis darauf schliessen, dass die Netzwerkanalyse am Widerstand der befragten Journalisten und somit an einem hohen Anteil fehlender Werte gescheitert ist.

¹¹⁶ Für eine Übersicht gängiger Softwarelösungen siehe Huisman und van Duijn (2005). Im Fall der Software „Pajek“ liegt die Dokumentation gar in Buchform vor (Nooy et al. 2005).

¹¹⁷ Das erwähnte Problem eingeschränkter Matrixgrößen wird dabei durch adäquatere Speicherformate umgangen, in dem sog. Akteurs- und Vektorlisten zur Anwendung kommen.

Theorie aus der Psychologie und in der Kommunikationswissenschaft die zahlreichen Ausflüsse aus dem Bureau of Applied Science, rund um Paul F. Lazarsfeld, allen voran natürlich die Idee eines Zwei-Stufen-Flusses der Kommunikation (vgl. Abschnitt 2.6). Nahe liegend ist auch der Bezug zur Systemtheorie, wobei der Struktur-Funktionalismus als eine spezielle Form von Netzwerktheorien gesehen werden kann (McCord 1980, S. 382). Kincaid spricht denn auch von einer konkreteren Variante, um über die abstrakte Konzeption von sozialen Systemen nachzudenken (Kincaid 1993, S. 112) und Rogers und Kincaid sehen in der Sozialen Netzwerkanalyse gar die adäquate Methodik, welche der Systemtheorie fehlt, um ihre holistischen Ansprüche umzusetzen (Rogers, Kincaid 1981, S. 47).

Es geht an dieser Stelle aber nicht um ein „Einverleiben“ jeglicher struktureller Intuition in den Arkanbereich der Sozialen Netzwerkanalyse (welche sich ja auch durch drei weitere charakteristische Merkmale definiert). Vielmehr soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die bewusste Wahl einer strukturellen Sichtweise ein fruchtbarer Boden für die Theoriebildung sein kann. Eine der wenigen expliziten Versuche, ein netzwerkanalytisches Kommunikationsmodell zu entwickeln, liegt von Rogers und Kincaid in Form des *Konvergenzmodells der Kommunikation* vor (Rogers, Kincaid 1981). Dabei wird Kommunikation als gegenseitige Annäherung (Konvergenz) betrachtet, wobei sich zwei oder mehr Akteure in ihrem Verständnis und der Interpretation der sozialen Wirklichkeit unterschiedlich stark auf einander zu bewegen (Rogers, Kincaid 1981, S. 55). Dabei wird keine klare Trennung von Sendern und Empfängern gemacht. Der Informationsfluss erfolgt zwischen Teilnehmern in einem Netzwerk, in dem in Abfolge alle Akteure alle Kommunikationsrollen übernehmen können. Diese bereits oben erwähnte Auflösung unidirektionaler Kausalrichtungen hebt dieses Modell von anderen Kommunikationsmodellen ab und fügt sich nahtlos in das methodische Konzept der Sozialen Netzwerkanalyse ein (Rogers, Kincaid 1981, S. 76). Gleichzeitig ist das Modell auch anschlussfähig an die hier verwendete Definition von Kommunikation. So betont es die Reflexivität sowohl auf der Sach- wie auch auf der Sozialebene und berücksichtigt durch die prozessorientierte Betrachtung auch die Zeitdimension (2.1.1). Die Betonung der gegenseitigen Annäherung und des Verstehens bei Rogers und Kincaid (1981)¹¹⁸ sowie anderen Autoren (Chaffee 1972, S. 111–112;

¹¹⁸ „Communication is defined as a process in which the participants create and share information with one another in order to reach a mutual understanding“ (Rogers, Kincaid 1981, S. 63).

Klemm 2000, S. 52),¹¹⁹ bedeutet jedoch nicht, dass das Resultat von Kommunikation stets Eintracht ist. So kann das gemeinsame Verständnis auch darin bestehen, dass Unterschiede in der Bewertung festgestellt werden.

Wie fruchtbar die soziale Netzwerkanalyse als Forschungsperspektive auch für die Kommunikationswissenschaft sein kann, zeigt sich nicht zuletzt in der Breite der Anwendungsfelder, welche kaum einen Bereich der Kommunikationswissenschaft auslässt. Ein guter, wenn auch nicht mehr ganz aktueller Überblick, bietet der Sammelband von Richards und Barnett (1993). Auf der Makro-Ebene können z.B. Studien über die Netzwerkstruktur der öffentlichen Meinung (Meter van 2004), Arbeiten zu Infrastrukturnetzwerken (Barnett et al. 1999; Barnett et al. 2001), deren Zusammenhang mit der Sozialstruktur (Schnorf 2008; Wellman, Tindall 1993), die Verflechtung von Firmen über gleiche Public Relations Firmen (Danowski et al. 1987) oder medienökonomische Arbeiten über Netzwerke von Medienunternehmen (Fennema, Heemskerk 2002) ausgemacht werden. Auf der Meso-Ebene von Organisationen interessiert aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht zunächst der Bereich der Organisationskommunikation (Monge 1999; Wiggand 1988) sowie das Handeln von institutionellen Rollen wie Politikern (Park et al. 2004) und Journalisten (Quandt 2005, Quandt 2006, Quandt 2008). Auf der Mikro-Ebene lassen sich sowohl interpersonale Netzwerke der Konversation (Woelfel et al. 1993), intrapersonale Netzwerke der Kognition (Fink, Kaplowitz 1993), kognitive Prozesse (Woelfel 1993) und neuronale Netzwerke (Woelfel 1997) ausmachen. Selbst die Medieninhalte können als Netzwerke von semantischen Einheiten verstanden und über die computergestützte Inhaltsanalyse zugänglich gemacht werden (Danowski 1993).

In der deutschsprachigen Publizistik- und Kommunikationswissenschaft sind empirische Anwendungen der Sozialen Netzwerkanalyse fast ausschließlich in Qualifikationsarbeiten zu finden. Zu erwähnen sind dabei die Netzwerke von Lokalzeitungen und Akteursnetzwerke der regionalen Wirtschaftsentwicklung (Liebetruth 2004), die Bedeutung von Sozialkapital für den Informationsaustausch in sozialen Netzwerken (Tschörtlner 2002), Handeln von Journalisten in Redaktionen (Quandt 2005), Wandel sozialer Netzwerke durch das Internet (Rauchfuss 2003), Kommunikation unter Teilnehmern des Finanzmarkts (Schneider 2003), Meinungsführerschaft bzgl. Musik bei Jugendlichen (Scharfenberg 2002), Kommunikationsnetzwerke im

¹¹⁹ „Similarity of attraction is called mutuality. In opinion research, similarity of opinions is called agreement. In studies of communication about 'what the situation is', similarity of definitions of the situation is called understanding“ (Chaffee 1972, S. 111–112). „Die soziale Wirklichkeit existiert nicht unabhängig von den sie konstruierenden handelnden Subjekten“ (Klemm 2000, S. 52).

ländlichen Raum (Brandstetter-Gerstmayr 2000), Diffusion in sozialen Netzwerken der Mobilkommunikation (Schnorf 2008) und Kommunikationsrollen in Schulklassen (Friemel 2003).

4.3 Mikro-Makro-Link

„(...) just as the observable forms of certain solids are macroscopic outcomes of molecular structure, so certain observable group properties are predetermined by the conditions and consequences of communicative acts“ (Newcomb 1953, S. 393).

Die Begriffe Mikro, Meso und Makro beziehen sich auf unterschiedliche Akteure, welche für sozialwissenschaftlich interessante Phänomene als relevant angenommen werden. Zumeist wird der Begriff der Mikro-Ebene für individuelle Akteure,¹²⁰ die Meso-Ebene für Kleingruppen oder Organisationen und die Makro-Ebene für gesellschaftliche Subsysteme (z.B. Politik), die Gesellschaft als Ganzes oder allgemeine „Rahmenbedingungen“ wie Verfassung und Kultur verwendet (Kaase 1986, S. 215–216). Coleman stellte fest, dass sich in der Soziologie die Theorie und Empirie bezüglich der Mikro-Makro-Orientierung zunehmend voneinander entfernten. Während sich die Theorie in Richtung Funktionalismus entwickelte, der auf der Kollektivebene angesiedelt ist, entwickelte sich die empirische Forschung mit zunehmendem Fokus auf individuelles Verhalten (Coleman 1986, S. 1315). Coleman plädiert in seinem einflussreichen Beitrag dafür, den methodologischen Holismus zu verwerfen, bei dem lediglich die Makro-Makro-Beziehung betrachtet wird (Coleman 1986, S. 1312) (Abbildung 10a). Stattdessen macht er sich für den *methodologischen Individualismus* stark, der ausgehend von der Makro-Ebene auf die Mikro-Ebene schließt, die Prozesse auf der Mikro-Ebene betrachtet, um sodann wieder auf die Makro-Ebene zu schließen (Abbildung 10b). Im Weiteren erscheint es ihm zentral, den Fokus auf die Verbindung von der Mikro- auf die Makro-Ebene zu legen.

¹²⁰ „(...) we consider that the basic units at the micro level are individuals, because individuals are the basic agents participating in the processes examined in social and behavioral sciences (...) (Pan, McLeod 1991, S. 147).

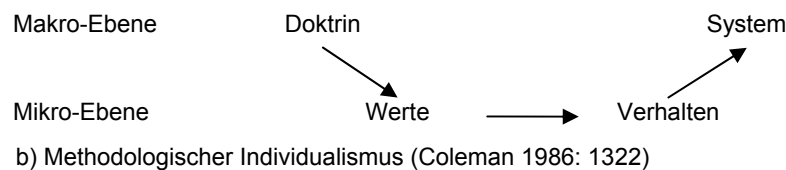
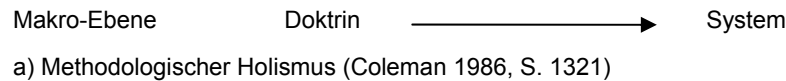


Abbildung 10 Mikro-Makro-Modelle von Coleman

Der Bias zu einer „atomisierten Betrachtung des einzelnen, die als (Pseudo-) Individualismus bzw. als methodologischer Psychologismus bezeichnet wird“ sieht Kaase im „professionell unstrittig etablierten Stichprobenkonzept“ (Kaase 1986, S. 215). Diese Entkopplung des Individuums von seiner Einbettung in soziale Strukturen hat unweigerlich zur Folge, dass die Verbindung zwischen Mikro- und Makro-Ebene systematisch ausgeklammert wird. Inwiefern eine solche Konzeption eine valide Operationalisierung darstellt, bleibt situativ zu entscheiden. Für das vorliegende Thema der Mediennutzung von Jugendlichen kann jedoch zumindest von einem begründeten Verdacht gesprochen werden, dass die Individuen in ihren Handlungen nicht vollständig autark sind, sondern in Abhängigkeit ihres sozialen Umfelds stehen.¹²¹

Eingang in die medienwissenschaftliche Forschung fanden die obigen Gedanken unter anderem durch Pan und McLeod, welche für das Fach feststellen, dass die Verbindungen zwischen Mikro- und Makro-Ebene zumeist ausgeklammert oder durch simple Aggregation oder Reduktion erfasst wird (Pan, McLeod 1991, S. 149). Gleichzeitig distanzieren sie sich vom methodologischen Individualismus Colemans in mehreren Punkten. Hierzu gehört, dass sie die Konzeption rational handelnder Individuen¹²² in Frage stellen

¹²¹ Kaase lässt die atomisierende Stichprobenziehung für die Analyse von Wahlverhalten gelten, „(...) weil Wahlverhalten ja institutionell als absolut individualisierter Akt geformt und gefordert ist“ (Kaase 1986, S. 215). Die Forschung in diesem Bereich zeigt jedoch deutlich, dass politische Entscheide von Individuen sozial determiniert sind, obwohl dies in der theoretischen Grundkonzeption nicht vorgesehen ist.

¹²² „Purposive action of individuals can be taken as a starting point by sociologists, who can assume well-organized individuals, though not by psychologists, for whom the individual's psychological organization is centrally problematic. But just as psychologists would lose their

und alle vier Beziehungen zwischen und innerhalb der Ebenen als gleich wichtig erachten (Pan, McLeod 1991, S. 147–148).¹²³ Die Fruchtbarkeit des Multilevel Ansatzes wird von Pan und McLeod sodann anhand der Wissenskluft Hypothese, dem Kultivierungsansatz sowie der Theorie der Schweigespirale diskutiert. So sind z.B. bei der Wissenskluft Hypothese auf der Mikro-Ebene sozialpsychologische Einflussvariablen und auf der Makro-Ebene Annahmen über Sozialstruktur, Kontrolle sowie Verteilung von Information zu berücksichtigen (Pan, McLeod 1991, S. 153).

Der in dieser Arbeit vertretene Ansatz wird im Folgenden als *sozialstruktureller Individualismus* bezeichnet. Dieser hat mit dem methodologischen Individualismus gemein, dass die Eigenschaften einer übergeordneten Abstraktionsebene (Meso/Makro) in Abhängigkeit der darunterliegenden Ebene (Mikro) gesehen werden. Im Sinne der Sozialen Netzwerkanalyse wird die Meso-Ebene denn auch als Emergenzebene gesehen, die sich aus Elementen der Mikro-Ebene (einzelne Akteure) und ihren Beziehungen konstituiert. Emergenz bedeutet dabei, dass sich auf der Meso-Ebene Effekte, erst durch das Zusammenwirken mehrerer Akteure einstellen, wobei diese Effekte in der individuellen Handlungsmotivation (zumeist) nicht intendiert sind.¹²⁴ Im Unterschied zur Austauschtheorie, wie sie von Blau ursprünglich vertreten wurde, wird die soziale Struktur, in denen die individuellen Akteure eingebunden sind, nicht als gegeben, sondern als reflexiv konstruiert betrachtet. Dadurch wird die von Blau geäußerte Kritik an seinem eigenen Konzept entkräftet, ohne den Grundgedanken seiner Theorie zu schwächen.¹²⁵ Die Idee einer Multilevel Mikro-Makro-Analyse wird in dieser Arbeit somit als rekursiver Mikro-Meso-Prozess umgesetzt. Das Modell sieht einen zyklischen Prozess vor. Das Handeln eines Akteurs (Ego) bezieht sich dabei stets

problem if they assumed individuals to be internally well organized, sociologists lose their problem when they assume purposes and goal-directed action of societies as units“ (Coleman 1986, S. 1312).

¹²³ Durch die Unterscheidung von Mikro- und Makro-Ebene können vier mögliche Relationen unterschieden werden: Makro-Makro, Makro-Mikro, Mikro-Makro und, Mikro-Mikro (Pan, McLeod 1991, S. 140).

¹²⁴ Solche Emergenzphänomene werden häufig durch Computersimulationen modelliert und analysiert (Buder 1991, S. 174). Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur akteursorientierten Modellierung (Abschnitt 8.2).

¹²⁵ Blau ging in seiner Konzeption der Austauschtheorie davon aus, dass die mikrosoziologische Theorie als Basis für eine makrosoziologische Theorie dienen könnte, distanziert sich aber im Vorwort zur 12. Auflage deutlich davon (Blau 2008, S. xv). Zum einen spricht er sich dafür aus, das Mikro- und Makrosoziologie unterschiedliche theoretische Konzepte benötigen (S. vii) und zum anderen erscheint es ihm problematisch, dass die Sozialstruktur, in welcher der Austauschprozess stattfindet, als gegeben betrachtet wird und deshalb durch Makrotheorien untermauert werden müsste (S. xv).

auf einen anderen Akteur (Alter), wobei sie von der bereits bestehenden Beziehung zu diesem Akteur abhängig ist. Diese Beziehung wird auf der Meso-Ebene insofern bedeutsam, als es ein konstitutives Element davon ist. Die Gesamtstruktur der sozialen Gruppe wiederum bildet das Handlungsumfeld des handelnden Individuums. Es gilt zu beachten, dass dem Individuum kein direkter Einfluss auf die Gruppe zuerkannt wird. Die Sozialstruktur in der Gruppe entsteht aus der Summe der einzelnen Beziehungen.¹²⁶

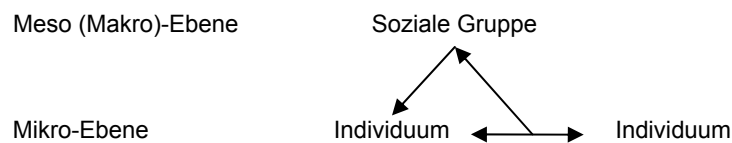


Abbildung 11 Sozialstruktureller Individualismus

Hedström und Swedberg zeigen in ihrem Beitrag zu „sozialen Mechanismen“ die Gemeinsamkeit von methodologischem Individualismus und „Mechanismus“ auf. In beiden Fällen wird von generellen Mechanismen auf einer Mikro-Ebene ausgegangen, welche zu Effekten auf der Makro-Ebene führen. Betrachtet man nur die Makro-Ebene¹²⁷, so besteht zwischen Explanans und Explanandum eine Black-Box und der Erkenntnisgewinn ist auf eine Kennzahl limitiert, die Auskunft über Richtung, Stärke und Form des Zusammenhangs der Makro-Variablen geben kann. *Wie der Zusammenhang genau aussieht, welche Mikro-Elemente in welchen Prozessen miteinander wirken, bleibt unbeachtet.* Mittels sozialer Netzwerkanalyse kann versucht werden, etwas Licht in diese Black-Box zu bringen und die darin wirkenden Elemente und Mechanismen zu identifizieren. Die genauere Betrachtung der Black-Box ist dabei nicht nur Selbstzweck. Denn neben dem Erkenntnisgewinn auf der Mikro-Ebene können dadurch auch neue Zusammenhänge auf der Makro-Ebene deutlich werden. So zeigen Hedström und Swedberg etwa, dass unterschiedliche dynamische Phänomene wie die selbsterfüllende Prophezeiung, Diffusionsprozesse und die Grenzwerttheorie des kollektiven Verhaltens auf eine einheitliche (Mikro-) Funktion zurückgeführt werden können (Hedström, Swedberg 1998, S. 17–21).

¹²⁶ „Links, not individuals, should be the fundamental unit in any type of research based on the convergence model of communication“ (Rogers, Kincaid 1981, S. 71).

¹²⁷ Hier bezeichnet der Begriff lediglich den Umstand, dass unterhalb der betrachteten Ebene eine zweite Ebene mit „Mikro-Prozessen“ angenommen wird.

4.4 Homophilie in sozialen Netzwerken und ihre dynamische Entstehung durch Selektion, Beeinflussung und Ko-Orientierung

„There are few if any objects so private that one's orientations toward them are uninfluenced by others' orientations“ (Newcomb 1953, S. 394).

Der Begriff der Homophilie bezeichnet die Tendenz von sozialen Netzwerken, dass vor allem Akteure miteinander verbunden sind, die ähnliche Attribute aufweisen.¹²⁸ Vorgeschlagen wurde dieser Begriff gemäß Kandel 1954 von Lazarsfeld und Merton (Kandel 1978, S. 427). Tatsächlich ist die Tendenz zu Homophilie eine der ersten Erkenntnisse aus der systematischen Analyse von sozialen Netzwerken und so sind in diversen Arbeiten der 1950er und 60er Jahre theoretische wie auch empirische Bezüge hierzu enthalten (Homans 1951, S. 184; Newcomb 1956, S. 578; Thibaut, Kelley 1959, S. 42). So basiert etwa die Social Comparison Theory von Festinger (vgl. Abschnitt 3.6) auf der „Annahme“, Personen hätten das Bedürfnis, ihre Einstellungen und Fähigkeiten mit anderen Personen zu vergleichen (Hypothese I), und dass sie dabei dazu tendieren (Hypothese III), für ihre Vergleiche möglichst ähnliche Personen zu wählen (Festinger 1954, S. 120). Einen ausführlichen Überblick der Homophilie-Forschung bieten McPherson, Smith-Lovin und Cook. Hierbei zeigen sie, dass fundierte Belege für Homophilie bezüglich diversen Dimensionen bestehen: Rasse und Ethnie, Geschlecht, Alter, Religion, Ausbildung, Anstellung, sozialer Status, Netzwerkpositionen, Verhalten und Einstellungen (McPherson et al. 2001, S. 419–429).¹²⁹ Homophilie bezieht sich demnach nicht auf eine einzelne Variable, sondern setzt sich aus einer Vielzahl unterschiedlicher Variablen zusammen.¹³⁰ Von besonderem Interesse für eine akteursorientierte Betrachtung sind die Studien zu Verhalten und Einstellung, da die meisten übrigen Attribute (Ethnie, Geschlecht, Alter, Ausbildung, sozialer Status) nur bedingt oder

¹²⁸ Aus einer Kommunikationswissenschaftlichen Perspektive lässt sich Homophilie auch wie folgt definieren: „Homophily refers to the degree to which pairs of individuals who interact are similar with respect to certain attributes, such as beliefs, values, education, social status etc.“ (Rogers, Bhowmik 1970, S. 526).

¹²⁹ Tendenzen zu einer zunehmenden Homophilie der Gesellschaft scheinen gar einen langfristigen Trend darzustellen. So zumindest beobachtet für den Zeitraum von 1985 bis 2004 in den USA (McPherson et al. 2006).

¹³⁰ „(...) homophily or heterophily is not one variable, but a whole class of variables“ (Rogers, Bhowmik 1970, S. 530).

gar nicht unter der Kontrolle des Akteurs stehen. Im Bezug auf Jugendliche wurden insbesondere Verhaltens- und Einstellungsvariablen bezüglich Schulleistungen, Delinquenz und Suchtmittelkonsum untersucht (Cohen 1977; Gerich, Lehner 2005; Kandel 1978, S. 427; Knecht 2008). Von besonderem Interesse sind an dieser Stelle natürlich Arbeiten zur Nutzung von Massenmedien, welche leider nur spärlich vorliegen, so z.B. für Musik (Mark 1998; Steglich et al. 2006a). Auch hier können klar homophile Tendenzen festgestellt werden.

Neben den erwähnten empirischen Befunden zur Homophilie des Musikgeschmacks lässt sich für die Kommunikationswissenschaft aber auch ein rein deduktiver Bezug zu Homophilie herstellen. Begreift man Kommunikation als reflexiven Prozess (vgl. Abschnitt 2.1), so bewirkt dies unweigerlich eine zunehmende Homophilie der beteiligten Kommunikanden. „Communicators tend to become more similar to each other, at least momentarily, in one or more respects, than they were before the communication“ (Newcomb 1956, S. 578). Eine Homophilie stellt sich zumindest dahingehend ein, dass nach der Kommunikation die beteiligten Akteure über mehr geteiltes Wissen verfügen. Da jedoch über die Bewertung des nun geteilten Wissens durchaus ein Dissens bestehen kann, darf Homophilie nicht mit „Harmonie“ gleichgesetzt werden. Eine weitere theoretische Überlegung, welche sich hier anschließen lässt, bringen Rogers und Bhowmik ein. So verweisen sie darauf, dass Kommunikation zwischen zwei *komplett* homophilen Akteuren (was sie als unmöglich erachten) zwar sehr leicht, jedoch durch die totale Redundanz auch nutzlos wäre (Rogers, Bhowmik 1970, S. 530).¹³¹

Von besonderer Bedeutung für die Kommunikationswissenschaft erwies sich die Erkenntnis homophiler Sozialstrukturen für die Erforschung von Diffusionsprozessen. Während ein Großteil der Forschung versucht hat, die psychosozialen und strukturellen Eigenschaften von Meinungsführern zu identifizieren (Hamilton 1971; Koeppler 1984; Weimann 1992; Weimann 1994 u.v.m.), wurde vielfach übersehen, dass sich gerade die Meinungsführer durch eine „Supernormativität“ auszeichnen (Rogers, Bhowmik 1970, S. 531). Sowohl Rogers und Bhowmik (Rogers, Bhowmik 1970, S. 531) wie auch Chaffee betonen deshalb, dass sich die Beziehungen zwischen Ratsuchendem und Ratgebendem insbesondere durch Homophilie auszeichnen und sich lediglich bezüglich dem spezifischen Gegenstand des Rates (z.B. techni-

¹³¹ In einer Prozessperspektive kann Kommunikation denn auch als „Homophilization“ betrachtet werden (Proposition III): „Effective communication between source and receiver leads to greater homophily in knowledge, beliefs, and over behavior“ (Rogers, Bhowmik 1970, S. 530).

sche Kompetenz) unterscheiden.¹³² Die Allgegenwart von homophilen Strukturen¹³³ in der Kommunikation lässt Chaffee denn auch fordern, dass die Berücksichtigung dieses Umstandes ein zwingender Bestandteil jeder Theorie sozialer Kommunikation sein muss (Chaffee 1986, S. 66).

4.4.1 Selektion und Beeinflussung als Erklärung für die Entstehung von Homophilie

Nachdem der Befund homophiler Sozial- und Kommunikationsstrukturen als gesichert angesehen werden kann,¹³⁴ stellt sich die Frage, durch welche Prozesse diese Homophilie entsteht. Diese prozessuale Betrachtung ist notwendig, da sich sowohl die Struktur der sozialen Netzwerke wie auch die Attribute der Akteure in einem ständigen Wandel befinden. Die meisten Autoren unterscheiden dabei zwischen Selektions- und Beeinflussungsprozessen (Cohen 1977; Kandel 1978; Knecht 2008; Rogers, Kincaid 1981; Thibaut, Kelley 1959), wobei Kandel nicht von Beeinflussung, sondern von Sozialisation (Kandel 1978, S. 428) und Cohen von Konformitätsdruck spricht (Cohen 1977, S. 231). Vereinzelt wird zudem zwischen positiver und negativer Selektion unterschieden. Positive oder homophile Selektion meint dabei, dass neue Beziehungen zu homophilen Akteuren gebildet werden (Cohen 1977, S. 233), wobei negative Selektion die Auflösung von Beziehungen zu abweichenden Akteuren beschreibt (Cohen 1977, S. 232; McPherson et al. 2001, S. 435–437).

Die dynamische Betrachtung des Entstehungsprozesses von Homophilie macht deutlich, dass mit der Beeinflussung und Selektion zwei komplett unterschiedliche Prozesse zu einem identischen Ergebnis führen können. Aus Querschnittsstudien können neben der deskriptiven Feststellung von homophilen Strukturen demnach keinerlei Rückschlüsse auf die zugrunde liegen-

¹³² Für die gezielte Verbreitung von Innovationen auf „Opinion Leader“ zu fokussieren, ist aufgrund dieses Befundes indes nicht grundsätzlich falsch. Der eigentliche Nutzen, dies wird kaum je erkannt, besteht dabei darin, dass dadurch die „Heterophilie-Kluft“ zum durchschnittlichen Nutzer überbrückt oder zumindest verringert werden kann (Rogers, Bhowmik 1970, S. 532).

¹³³ „One of the most obvious and fundamental principles of human communication is that the exchange of messages most frequently occurs between a source and a receiver who are alike, similar, homophilous“ (Rogers, Bhowmik 1970, S. 526).

¹³⁴ „The hypothesis that 'like talks to like' has been demonstrated often enough (...)“ (Chaffee 1972, S. 99).

den Prozesse gezogen werden.¹³⁵ Genau genommen können die beiden Prozesse zudem nur dann analysiert werden, wenn eine erste Erhebung der Attribute (Nullmessung) bereits vor der ersten sozialen Interaktion der Akteure durchgeführt wird. Ansonsten kann nie mit Sicherheit eruiert werden, ob die festgestellte Homophilie aufgrund von Selektions- oder Einflussprozessen entstanden ist.¹³⁶ Auch Cohen betont die Notwendigkeit, die initiale Selektion bei der Entstehung einer sozialen Gruppe zu erfassen, denn diese sei wesentlich bedeutsamer, als die anschließenden Selektions- und Anpassungsprozesse.

Kandel wie auch Cohen betonen, dass stets beide Prozesse gleichzeitig zu betrachten sind. Wird lediglich einer der beiden möglichen Prozesse betrachtet, so führt dies zwangsläufig zu einer Überschätzung des Effekts (Cohen 1977, S. 239; Kandel 1978, S. 428–436). Während Kandel davon ausgeht, dass beide Prozesse etwa gleich wichtig sind (Kandel 1978, S. 433), bestimmt Cohen eine Reihenfolge der drei von ihm unterschiedenen Prozesse. Demnach ist der Konformitätsdruck (Beeinflussung) der wichtigste Prozess, gefolgt von homophiler (positiver) Selektion und der negativen Selektion bzw. der Auflösung nicht homophiler Beziehungen (Cohen 1977, S. 237).

4.4.2 Selektion

„When the interactions of a number of person are observed, it usually becomes quite apparent that interaction is a highly selective matter, both with respect to who interacts with whom and with respect to what any pair of persons interacts about“ (Thibaut, Kelley 1959, S. 12).

Aus der formalisierten Sicht der Sozialen Netzwerkanalyse handelt es sich bei der Selektion um das Bilden oder Auflösen von Kanten. Wie der Begriff der Selektion bereits impliziert, erfolgt dies jedoch nicht zufällig, sondern in Abhängigkeit der eigenen Attribute und derjenigen der anderen Akteure (Wellman 1926). Gemäß der Tendenz zu homophilen Selektionen werden in

¹³⁵ „Thus, based on data in most studies, it is unclear whether peers influence media preferences, media preferences dictate the choice of peers, or the effect is reciprocal“ (Davies 2007, S. 648). Auch in der Arbeit von Lehmkuhl bleibt unklar, ob die Homogenität in der Einstellung ein Resultat von Selektion oder Beeinflussung ist Lehmkuhl 2006, S. 182–196.

¹³⁶ „(...) to obtain a true answer to this question requires information about individual attitudes *prior* to contact, since, as we know, opinions tend to become similar with interaction and friendship. Therefore, any similarity observed at later stages may be an outcome of the relationship rather than a factor contributing to its initial formation“ (Thibaut, Kelley 1959, S. 42).

Situationen ohne anderweitige Einschränkungen sodann Verbindungen zu ähnlichen Akteuren gebildet (oder beibehalten), während Verbindungen zu abweichenden Akteuren nicht gebildet oder gar aufgelöst werden (Rogers, Bhowmik 1970, S. 528). Bei einem Selektionsprozess bleiben somit die Attribute der Akteure unverändert, während sich die Verbindungen anpassen. Eine Voraussetzung, dass solche Selektionsprozesse stattfinden können, besteht selbstredend darin, dass die Attribute der Akteure wahrgenommen werden können (Newcomb 1956, S. 577). Dabei ist die Homophilie nicht auf die Attribute der jeweiligen Akteure beschränkt, sondern kann sich auch auf ein Objekt oder einen dritten Akteur beziehen (Newcomb 1956, S. 578–579).

Obwohl umfassende theoretische Werke (Byrne 1971) und empirische Befunde zu Selektionsprozessen vorliegen (Berger 1996, S. 280; Feld 1982), muss festgestellt werden, dass ein Großteil der Forschung auf Beeinflussungsprozesse fokussiert bleibt (Lizardo 2006, S. 779). Dies mag darin begründet sein, dass soziale Beziehungen oftmals als relativ stabil wahrgenommen werden, oder aufgrund exogener Strukturen (Verwandtschaft, Schulklasse, Arbeitsplatz) nur bedingt Freiraum für Selektionsprozesse besteht.

4.4.3 Beeinflussung

„There are few if any objects so private that one's orientations toward them are uninfluenced by others' orientations“ (Newcomb 1953, S. 394).

Bereits in der Antike beschäftigten sich Philosophen unter dem Begriff der Rhetorik mit der „Kunst der Überzeugung“ (Aristoteles 384-322 v. Chr.) und somit mit Beeinflussungsprozessen. An dieser Stelle geht es nun aber nicht so sehr um die Frage, was erfolgreiche Beeinflussung auszeichnet, sondern darum, wie Beeinflussung aus einer netzwerkanalytischen Perspektive verstanden werden kann. Aus Sicht der Sozialen Netzwerkanalyse handelt es sich bei Beeinflussungsprozessen um Veränderungen der Attribute von Akteuren. Ähnlich wie bei der Selektion wird davon ausgegangen, dass diese Veränderungen nicht zufällig erfolgen, sondern in einer Abhängigkeit der Netzwerkstruktur und der dadurch „wirksamen“ Attribute der anderen Akteure. Im Mittelpunkt des Interesses stehen zumeist Prozesse, welche sich aus den direkten Verbindungen zwischen Akteuren einstellen. Es sind aber auch Prozesse denkbar, die auf regulärer Äquivalenz basieren und somit keine direkte Verbindung zwischen den Akteuren gegeben sein muss (Marsden, Friedkin 1994, S. 7–8). Ein umfassendes Werk mit einer eigentlichen Theorie zu Beeinflussungsprozessen in sozialen Strukturen liegt von Friedkin vor (1998). Diese Theorie versucht die dynamischen Prozesse zu beschreiben, durch welche unterschiedliche (und möglicherweise konfligierende) Einstel-

lung in sozialen Gruppen auf einander wirken und zwar unter Berücksichtigung der sozialen Struktur. Friedkin schlägt für die Modellierung solcher Prozesse eine Unterteilung in zwei Phasen vor. In einer ersten Phase ermittelt ein Akteur die geltende „Norm“, in dem er eine Art gewichteten Durchschnitt der auf ihn wirkenden Einflüsse bestimmt. In einer zweiten Phase passt er seine Einstellung sodann an, wobei die neue Einstellung ein Produkt aus seiner ursprünglichen Einstellung und der wahrgenommenen Norm darstellt (Friedkin 1998, S. 24). Gesicherte Erkenntnisse darüber, wie die Gewichtungsprozesse der ersten Phase und der Adaptionprozess der zweiten Phase genau funktionieren, liegen nach wie vor nicht vor. Eine Erhellung dieser zwei Black-Boxen ist jedoch auch nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit. Vielmehr geht es darum, eine geeignete Modellierung von Beeinflussungsprozessen zu identifizieren, welche eine quantitative Analyse in sozialen Netzwerken erlaubt. Dies scheint mit der strukturellen Theorie der sozialen Beeinflussung vorzuliegen.

Die verschiedenen Möglichkeiten, die strukturellen Determinanten von Einfluss zu modellieren, werden in einem späteren Kapitel dargestellt (8.2.5). An dieser Stelle geht es zunächst darum, ein Verständnis für das Handeln der beteiligten Akteure zu entwickeln. Entgegen dem weitverbreiteten Ansatz, sich bei Beeinflussungsprozessen auf die Intentionalität des „Senders“ zu stützen und den Fokus dadurch auf dessen Handlung und somit auf die Ausgestaltung der Botschaft zu richten, wird hier der „Empfänger“ in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Aus kognitions- und sozialpsychologischer Perspektive lässt sich nämlich ein Einfluss auf den „Fluss von Informationen“ reduzieren, welche für den Empfänger per Definition neu sind (Marsden, Friedkin 1994, S. 4). Die dadurch potentiell ausgelöste Dissonanz zu bestehenden Informationen induziert sodann einen Verarbeitungs- und allenfalls Anpassungsprozess beim „Empfänger“. Somit ist es stets ein betrachteter Akteur selbst, der seine Einstellung (Attribut) ändert. Diese Sichtweise anerkennt also eine gewisse Abhängigkeit des auf einen Akteur wirkenden Umfeldes, distanziert sich aber vom Verständnis einer intendiert-kausalen Beeinflussung.¹³⁷

Ein zweiter Grundgedanke, welcher diese Sichtweise von Beeinflussungsprozessen impliziert, ist die Auflösung von abhängigen und unabhängigen Variablen. So steht ein Akteur unter einem gewissen Einfluss seines Umfeldes, ist aber gleichzeitig auch ein Teil des Umfeldes der anderen Akteure. So verweist z.B. Chaffee auf die verbreitete Ansicht in der Sozialisationsfor-

¹³⁷ Diese Betrachtungsweise bildet auch die Grundlage der akteursorientierten Modellierung (vgl. Abschnitt 8.2).

schung, dass Kinder das Nutzungsverhalten von Massenmedien von ihren Eltern übernehmen, eine genaue Betrachtung der Prozesse jedoch zeige, dass die Anpassung der Eltern an das Nutzungsverhalten der Kinder zumindest ebenso groß sei (Chaffee 1972, S. 105).¹³⁸ Dieser Prozess der gegenseitigen Orientierung wird im folgenden Abschnitt unter dem Begriff der Ko-Orientierung noch etwas näher betrachtet.

4.4.4 Ko-Orientierung als gegenseitige Beeinflussung

„Because of the bidirectionality of influence, people are both products and producers of their environment“ (Bandura 1994, S. 61).

Die Grundlage der Ko-Orientierung wurde von Newcomb mit seinem A-B-X Modell der Kommunikation geschaffen (Newcomb 1953). Demnach findet eine Interaktion zweier Akteure niemals in einem Vakuum statt, sondern bezieht sich stets auf einen Gegenstand. Gleichzeitig kommt auch zum Ausdruck, dass Kommunikation über einen Gegenstand niemals in einem sozialen Vakuum stattfindet, sondern immer mit Bezug auf eine andere Person (Newcomb 1953, S. 394). Das A-B-X Modell betont somit, dass eine grundlegende Funktion der Kommunikation darin besteht, dass sich zwei oder mehr Akteure gleichzeitig an ihrem jeweiligen Gegenüber sowie einem Gegenstand der Kommunikation orientieren. „The phrase 'simultaneous orientation' (hereinafter abbreviated to 'co-orientation') itself represents an assumption; namely that A's orientation toward B and toward X are interdependent“ (Newcomb 1953, S. 393). Der Begriff der Ko-Orientierung bezeichnet somit dreierlei Beziehungen:

- 1) Die Beziehung zwischen den beiden Akteuren (A und B), für die ein Prozess der gegenseitigen Anpassung angenommen wird. Ko-Orientierung meint hierbei eine gegenseitige Orientierung im Sinne von *wechselseitiger Wahrnehmung*.
- 2) Die Beziehungen zwischen den Akteuren und einem Einstellungsobjekt (X), wobei hier die gleichzeitige Orientierung am gleichen Objekt entscheidend ist. Ko-Orientierung meint in diesem Zusammenhang also die gemeinsame Orientierung am gleichen Objekt, was auch als *Parallelisierung der Kognitionen* bezeichnet werden kann.

¹³⁸ Als weitere netzwerkanalytische Arbeit zu Beeinflussungsprozessen durch Kommunikation sei hier auf Rice verwiesen (1993).

- 3) Die Beziehung bzw. die Abhängigkeit der beiden obigen Beziehungen. Ko-Orientierung meint dabei die gleichzeitige Orientierung eines Akteurs (A) an einem anderen Akteur (B), sowie einem Objekt (X) und der dadurch entstehenden *Interdependenz der beiden Beziehungen*.

Quandt merkt zu Recht an, dass die Unterscheidung zwischen der wechselseitigen Wahrnehmung und der Parallelisierung der Kognition primär analytischer Natur ist, da beide Dimensionen im konkreten Handeln zusammenfallen (Quandt 2005, S. 143). In der Sozialen Netzwerkanalyse werden denn auch die Einstellungsobjekte i.d.R. nicht als separate Knoten einbezogen (woraus ein Two-Mode Netzwerk entstehen würde),¹³⁹ sondern das Objekt X als ein Attribut der Akteure betrachtet. Es existieren demnach nicht „objektive“ Referenzobjekte (X), sondern jeweils nur akteursspezifische Attributs-Ausprägungen eines jeden Akteurs auf der Objektdimension (X_A und X_B). Die Analogie zum Coorientation Measurement Modell von McLeod und Chaffee ist bei dieser Auslegung unverkennbar (McLeod, Chaffee 1973, S. 484). Sie unterteilen jedoch noch weiter, in dem sie zwischen der Einstellung von A (X_A) und der Wahrnehmung von X_A durch B (B_{X_A}) differenzieren.

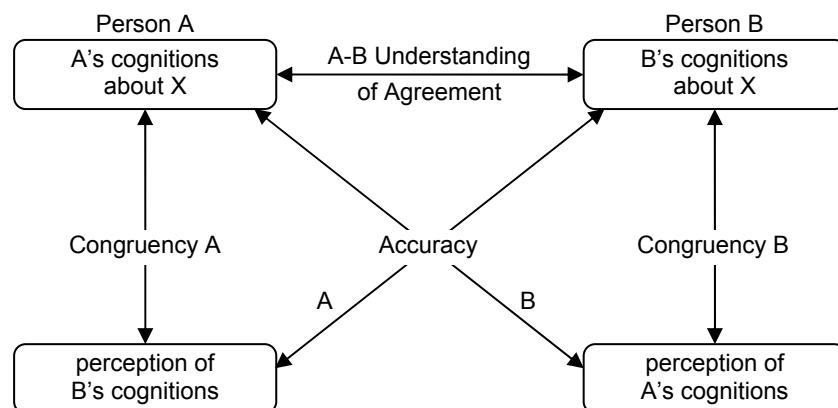


Abbildung 12 Ko-Orientierungsmodell von McLeod und Chaffee (1973, S. 484)

¹³⁹ Zum Begriff der Two-Mode Netzwerke vgl. z.B. Wasserman und Faust (1994, S. 39–41).

Anwendung auf kommunikationswissenschaftliche Fragestellungen fand das Modell der Ko-Orientierung in zahlreichen Arbeiten. So z.B. bei der Erforschung des sozialen Kontextes im Zusammenhang mit Musikgeschmack (Clarke 1971a, Clarke 1972, S. 554), aktive Informationssuche (Atkin 1972, S. 199; Clarke 1971a), der Ko-Orientierung von Journalisten an ihren Berufskollegen und an den Rezipienten (Gruning, Stamm 1973), interpersonale Kommunikation (Chaffee 1972; Pearce, Stamm 1973; Wackman 1973), in Familien (O'Keefe 1973), Ko-Orientierung von Regierung und Bevölkerung (Tichenor, Wackman 1973) und der soziale Einfluss auf die Adaption neuer Kommunikationstechnologien (Contractor et al. 1996). Hierzu ist anzumerken, dass die Ko-Orientierung teilweise sehr rudimentär erhoben wurde und weit entfernt ist von dem, was aus Sicht der Sozialen Netzwerkanalyse möglich und wünschenswert wäre. So operationalisierte Clarke die Ko-Orientierung bezüglich des Musikgeschmacks durch das Abfragen der Anzahl Peers, welche gemäß Ansicht des Befragten über einen ähnlichen Musikgeschmack verfügen (Clarke 1971a, S. 54, Clarke 1972, S. 554).

Etwas irreführend ist der Begriff der Ko-Orientierung insofern, dass durch eine Interaktion zweier Akteure nicht zwingend eine Annäherung ihrer Orientierung gegenüber einem Objekt erfolgen muss. Das einzige, was sich einander annähert, Missverständnisse ausgeschlossen, ist die Einstellung eines Akteurs A zu einem Objekt (X_A) und der Wahrnehmung eines Akteurs B von dieser Einstellung (B_{X_A}). Welche Wirkung die „Klärung“ der Beziehung A-X und B-X auf das „Verhältnis“ A-B hat, ist sodann abhängig von der Bewertung durch B bzw. A und kann bei einer positiven Evaluation zu einer Annäherung (Homophilie), bei einer negativen Evaluation aber auch zu einer Distanzierung und einer Polarisierung führen. Ein empirisches Beispiel für die Untersuchung von Polarisierungen liegt von Pearce, Stamm und Strentz vor. Dabei wurde im Rahmen eines Universitätsstreiks in den USA die Dynamik der gegenseitigen Wahrnehmung von Streikenden und Nichtstreikenden untersucht (Pearce et al. 1971). Während bei der Erfassung der Homophilie vielfach ein „False Consensus Effekt“ feststellbar ist (Ross et al. 1977), stellten Pearce et al. fest, dass die Inter-Gruppen Unterschiede überschätzt wurden, was zu einer Polarisierung der Wahrnehmung führte (Pearce et al. 1971, S. 234).

Für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand, der Analyse von dynamischen Prozessen von Akteuren in sozialen Netzwerken und ihrem Verhalten (Mediennutzung), bietet sich das Konzept der Ko-Orientierung geradezu an. Auch die Kompatibilität mit der hier gewählten Definition von Kommunikation scheint gegeben. Das Konzept der Ko-Orientierung legt den Fokus auf

die Beziehung zwischen Akteuren und nicht auf die Akteure selbst (Sozialdimension),¹⁴⁰ berücksichtigt gemeinsame Einstellungsobjekte (Sachdimension) und lässt eine dynamische Entwicklung über die Zeit zu (Zeitdimension). Auch wenn damit noch keine *umfassende Theorie der Reflexivität* vorliegt, wie sie von Merten gefordert wird (Merten 1977, S. 166), können die Ko-Orientierung und die oben erwähnten Überlegungen zu Beeinflussungs- und Selektionsprozessen als wesentliche Grundlagen hierfür angesehen werden.

¹⁴⁰ Vgl. hierzu auch Chaffee (1972, S. 111)

5 Interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte als spezialisierte Forschungsrichtung

„Talking about media and media contents is clearly the most important way in which media affect peer group relationships“ (Suoninen 2001, S. 209).

Der Begriff der interpersonalen Kommunikation wurde bereits in Abschnitt 2.1.3 definiert.¹⁴¹ Um den Gegenstand der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte zu definieren, bleibt somit noch zu klären, was denn unter massenmedialen Inhalten zu verstehen ist. Die breitest mögliche Definition subsumiert jegliche interpersonale Kommunikation über Themen, zu denen man primär oder ausschließlich über Massenmedien Zugang erhält. Hierunter fallen z.B. auch Gespräche über Politik und Wirtschaft, sofern man nicht auf Primärerfahrungen mit dem jeweiligen Thema zurückgreifen kann (z.B. Beiwohnen einer Parlamentsdebatte). Eine etwas engere Definition könnte demgegenüber nur diejenigen Gespräche berücksichtigen, welche sich auf originär massenmediale Inhalte beziehen wie z.B. fiktionale Inhalte (Spielfilme, Soaps) oder Musik. Gespräche über Massenmedien können jedoch auch komplett losgelöst von konkreten Inhalten stattfinden. Diese Metakommunikation thematisiert dann z.B. die Rolle von Journalisten in der Politik, in bewaffneten Konflikten etc. (Subjektive Medientheorien). *Wie der gewählte Begriff (massenmediale Inhalte) bereits andeutet, liegt der Fokus dieser Arbeit auf konkreten Medieninhalten, schließt aber allgemeine Bezüge zu Medientypen oder dem Mediensystem als Ganzes nicht aus. Unter Medieninhalten werden dabei sowohl originäre Medieninhalte wie auch medial vermittelte Informationen verstanden. Eine Einschränkung bezüglich der Abfolge der beiden Kommunikationsmodi wird nicht gemacht. Von Interesse ist also die interpersonale Kommunikation vor, während und nach der Medienrezeption.*¹⁴²

Nachdem der Gegenstand der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte hinreichend eingegrenzt scheint, gilt es, die diesbezüglichen

¹⁴¹ Interpersonale Kommunikation definiert sich als Interaktionsprozess in einem den Kommunikanten bewussten relationalen Kontext (Sozialdimension), der durch die funktionale und zweckorientierte Transmission verschiedener Symbole einen Prozess der Behandlung von Handlungen darstellt (Sachdimension), die in einem Prozess der Strukturgenese (Zeitdimension) Effekte bewirkt.

¹⁴² Klemm unterscheidet etwa eine „primäre Thematisierung“ während der Mediennutzung und eine „sekundäre Thematisierung“ nach der Mediennutzung (Klemm 2000, S. 76).

che Forschung aufzuarbeiten. Die folgenden Abschnitte orientieren sich dabei nicht wie im Kapitel 2 an etablierten Forschungsrichtungen, sondern einzig am Gegenstand. Dabei werden alle Aspekte der übergeordneten Forschungsfrage thematisiert: *Wer (Abschnitt 5.1.1) kommuniziert über welche Medieninhalte (5.1.3) mit wem (5.1.2), in welchem Kontext (5.1.1), zu welchem Zweck und mit welcher Wirkung (5.2 bis 5.7)?* Die Struktur des Kapitels orientiert sich jedoch nicht an dieser forschungsleitenden Frage, sondern am Ziel, eine integrative Systematik für die Funktionen und Effekte interpersonaler Kommunikation über massenmediale Inhalte zu entwickeln. In den ersten beiden Abschnitten zu „Anteil und Charakteristika massenmedialer Inhalte in der interpersonalen Kommunikation“ (5.1) und „Funktionen interpersonaler und massenmedialer Kommunikation“ (5.2) werden deshalb die noch fehlenden Grundlagen für das theoretische Kernstück dieser Arbeit gelegt.

In den Abschnitten 5.3 bis 5.7 werden sodann die fünf Funktionen der kognitiven (5.3) und affektiven Verarbeitung (5.4), soziale Positionierung (5.5), Information (5.6) und Medienselektion (5.7) detailliert dargestellt. Neben der eigentlichen Beschreibung der Funktion werden auch die Bezüge zu etablierten Forschungstraditionen der Kommunikationswissenschaft, die zugrundeliegenden Handlungsmotive der beteiligten Akteure, die Effekte auf der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene sowie die daraus ableitbaren Konsequenzen für die wissenschaftliche Forschung erläutert.

5.1 Anteil und Charakteristika massenmedialer Inhalte in der interpersonalen Kommunikation

„Mit fast allen Menschen mit denen wir kommunizieren, kommunizieren wir auch mittels Medien, über Medieninhalte oder wir nutzen mit ihnen zusammen Medien“ (Krotz 2001b, S. 35).

Chaffee stellt die rhetorische Frage, wie viele Konversationen mit der Floskel „Hast du gelesen...?“ beginnen und wie viele bei einem „Nein“ auch wieder enden (Chaffee 1972, S. 98). Krotz beobachtet ebenfalls eine allgegenwärtige Präsenz von Medien in unserem Alltag und spricht deshalb von einer Mediatisierung des kommunikativen Handelns (Krotz 2001b, S. 34–35). In diesem Abschnitt gilt es, diese pauschalen Einschätzungen zu präzisieren. Hierbei interessiert, wie häufig auf Massenmedien Bezug genommen wird und welche massenmedialen Inhalte besonders häufig zu reden geben (5.1.1), mit wem darüber gesprochen wird (5.1.2) und wie die Medienbezüge charakterisiert werden können (5.1.3).

5.1.1 Häufigkeit von Medienbezügen

Erkenntnisse über die Häufigkeit von Medienbezügen werden insbesondere durch die Methoden der *Befragung und der Beobachtung* gewonnen. So stellen etwa Levy und Windhal in einer Befragung fest, dass 51% der Befragten häufig mit anderen über Nachrichten sprechen (Levy, Windhal 1984, S. 65) und eine Untersuchung zur Anschlusskommunikation von Kindern und Jugendlichen über ihre *Lieblingssoap* zeigt, dass sich dreiviertel der befragten Rezipienten über die Geschehnisse dieser Sendungen austauscht und zwar primär Face-to-Face (Vocke 2002, S. 91). Aus den Beobachtungsstudien liegen ebenfalls beachtliche Werte zur quantitativen Bedeutung von Medienbezügen vor. Greenberg stellte einen Anteil von 56% aller Konversationen fest, in denen auf Massenmedien verwiesen wird, wobei sich dieser Wert bei *politischen Themen* auf 76% erhöht (Greenberg 1975, S. 130). Auch Kepplinger und Martin stellten einen Anteil von 77% aller Konversationen fest, die einen Medienbezug aufweisen (Kepplinger, Martin 1986, S. 120).¹⁴³ Während Kepplinger und Martin die Gespräche an öffentlichen Orten wie Restaurants analysierten, widmete sich Beinstein den Gesprächen in Apotheken, Schönheitssalons und Herrensalons. Dies ist insofern ein interessantes Setting, da es weder privat noch öffentlich ist, eine gewisse Vertrautheit zwischen den Personen (regelmäßige Kunden) besteht, und der Besuch des Kunden auch einen spezifischen, vom Gespräch unabhängigen, Grund hat. Bei der offenen Abfrage der Angestellten, über was sie mit ihren Kunden sprechen, nannten diese an erster Stelle persönliches/Familie (62% der Gespräche), zweitens Politik/Weltgeschehen (41%) und drittens Sport (28%) (Beinstein 1975a, S. 88). Um die möglicherweise bestehenden Unterschiede in der *Salienz der Themen* zu berücksichtigen, wurde neben dieser offenen auch eine geschlossene Abfrage eingesetzt. Hierbei zeigte sich, dass das Thema Ferien mit 74% das häufigste Gesprächsthema ist, während Unterhaltung (Entertainment) nur von 54% als „häufiges Gesprächsthema“ angegeben wird; Sport (49%) und Politik (43%) folgen auf den Plätzen acht und neun. (Beinstein 1975a, S. 89). Aus der unterschiedlichen Rangfolge bei einer offenen und geschlossenen Abfrage lassen sich nun Rückschlüsse auf die Häufigkeit und die Salienz der verschiedenen Themen ziehen. Denkt man sich eine zwei mal zwei Matrix mit den Ausprägungen „hoch und tief“ auf den zwei Dimensionen Häufigkeit und Salienz, so sind die Themen Politik

¹⁴³ Interessanterweise konnten sie – ganz im Sinne der Two-Step-Flow Hypothese – feststellen, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Kommunikationsrolle der „dominierenden“ und der Häufigkeit der Mediennennungen besteht (Kepplinger, Martin 1986, S. 122).

und Sport, welche als klare Medienthemen betrachtet werden können, als sehr saliente, gleichzeitig aber wenig häufige Gesprächsthemen zu bewerten (Beinstein 1975a, S. 90).

Für *Jugendliche*, welche im Mittelpunkt des empirischen Teils dieser Arbeit stehen, ist von einer eigenständigen Themenhierarchie auszugehen. Als gute Referenzwerte dienen hierbei die Befunde aus der JIM Studie 2007,¹⁴⁴ welche das Themeninteresse der 12-19-Jährigen in Deutschland untersuchte. Die Daten zeigen eindrucksvoll, wie wichtig den Jugendlichen das Thema Musik ist. 87% der Mädchen und 84% der Jungen geben an, dass sie dieses Thema für „sehr interessant“ oder zumindest „interessant“ halten. Das Thema belegt damit hinter „Liebe/Freundschaft“ den zweiten Platz in der Bedeutungshierarchie (Kutteroff, Behrens 2007a, S. 15). Da die Abfrage auf Themen und nicht auf Medien ausgerichtet war, ist bei einzelnen Themen nicht klar, ob sie sich auf realweltliche oder medial vermittelte Repräsentationen des Themas beziehen. Im Folgenden gilt es deshalb, die obigen Befunde mit medienspezifischen Werten zu ergänzen.

Bettina Hurrelmann untersuchte die Medienbezüge in *Familien* und stellte fest, dass in 73% der Familien mindestens einmal pro Woche ein Bezug zu Berichten in einer Tageszeitung gemacht wird. An zweiter Stelle folgen „Bücher für Kinder (keine Schulbücher)“ mit rund 59% sowie an dritter Stelle Fernsehsendungen mit rund 45% (Hurrelmann 1989, S. 89). Bei Befragungen ist jedoch ein verzerrender Effekt zur sozialen Erwünschtheit nicht auszuschließen und so fügt Hurrelmann zu diesen Befunden an, dass die Rangfolge wohl eine „Mischung aus tatsächlichem Verhalten und Normvorstellungen“ darstellt (Hurrelmann 1989, S. 88).

Das *Fernsehen* ist für Kinder wie auch für Jugendliche das Medium, über das mit Abstand am häufigsten gesprochen wird. Leider unterscheidet sich die Auswertung der KIM¹⁴⁵ und der JIM Studien, sodass sie nicht direkt miteinander verglichen werden können. In den KIM Studien 2003 und 2005 wird ausgewiesen, wie viele der befragten Kinder mindestens einmal pro Woche über ein bestimmtes Medium sprechen. Bei den 6- bis 13-Jährigen (KIM Studie) sind es 76% (2003) bzw. 79% (2005) die angeben, mindestens einmal pro Woche über das Fernsehen oder das Fernsehprogramm zu spre-

¹⁴⁴ Mit der Studie Jugend, Information, (Multi)Media, kurz JIM, erhebt der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) seit 1998 repräsentative Daten zum Medienumgang Jugendlicher in Deutschland. Alle Studien sind unter www.mpfs.de abrufbar (zuletzt geprüft 24.6.2008).

¹⁴⁵ Analog wie bei den JIM Studien untersucht der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest seit 1999 auch die Mediennutzung von Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren (www.mpfs.de).

chen. Das zweitwichtigste Medium sind Computer- und Videospiele, wobei hier ein starker Geschlechterunterschied zu vermuten ist (Suoninen 2001, S. 217). Das Thema Musik, welches in der oben erwähnten JIM Studie (2007) so hohe Werte aufwies, ist in dieser Erhebung in den Medien „MP3/iPod“ und „Radio“ zu vermuten, welche beide von 26% zumindest einmal pro Woche thematisiert werden.

Thema	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Fernsehen/ -programm	60 (60/59)	58	56	53 (55/51)	62 (65/58)	50 (50/50)	50 (49/50)	51 (52/50)
Zeitschriften, bzw. deren Inhalt	42 (36/49)	39	36	35 (31/39)	39 (33/45)	34 (29/39)	30 (32/28)	30 (27/32)
Zeitungen, bzw. deren Inhalt	39 (39/38)	33	34	33 (33/33)	35 (34/37)	31 (30/32)	29 (30/29)	30 (30/29)
Computerspiele, Videospiele	33 (53/12)	36	32	32 (53/10)	32 (53/10)	34 (55/11)	29 (52/6)	29 (48/8)
Radio/ -programm	28 (26/30)	23	24	21 (18/24)	20 (17/23)	16 (12/19)	14 (13/15)	13 (10/15)
Bücher	12 (8/17)	12	10	11 (10/12)	11 (7/16)	11 (8/15)	11 (8/14)	14 (9/18)
Internet bzw. Online-Dienste	9 (12/6)	14	32	31 (38/24)	33 (41/24)	31 (40/21)	22 (28/16)	30 (40/20)
Handys und was damit zusammenhängt				44 (42/45)	37 (38/36)	38 (38/38)	33 (34/31)	34 (37/31)

Tabelle 2 Gesprächsthemen mit Freunden/Freundinnen, Angaben in Prozent, die täglich oder mehrmals pro Woche über ein Medium sprechen (Jungen/Mädchen)

Quelle: 12-19-Jährige in Deutschland (mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 1998, S. 47; Feierabend, Klingler 2000b, S. 16, Feierabend, Klingler 2000a, S. 16, Feierabend, Klingler 2002a, S. 46–47, Feierabend, Klingler 2003a, S. 67–68, Feierabend, Klingler 2004a, S. 57–58, Feierabend, Klingler 2004b, S. 58–59; Feierabend, Rathgeb 2005, S. 54–55)

Etwas genauer werden im Folgenden die Befunde für die Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren betrachtet, und wie sie sich über den *Zeitverlauf von 1998 bis 2005* verändert haben. Die Werte geben jeweils an, wie viele Prozent täglich oder mehrmals pro Woche mit Freunden oder Freundinnen über das jeweilige Medium sprechen. In Klammern sind zudem die Werte für die beiden Geschlechter angegeben (Tabelle 2). Generell kann eine Abnahme der Gesprächshäufigkeit festgestellt werden. Einzig beim Internet ist in den Anfangsjahren 1998-2000 eine deutliche Zunahme auszumachen, die sich danach aber auf einem Niveau von ca. 30% stabilisiert. Das Handy,

welches eine so zentrale Rolle im Alltag von Jugendlichen spielt, büßte nach einem anfänglichen Boom deutlich ein und befindet sich im Jahr 2005 mit werten um 30% auf demselben Niveau wie Zeitschriften, Zeitungen, Games und Internet. Von besonderer Relevanz für die weitere Arbeit ist indes der deutliche Befund zum Medium Fernsehen. *Rund die Hälfte der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren spricht demnach täglich oder mehrmals pro Woche über das Fernsehen oder das Fernsehprogramm. Zudem ist das Fernsehen das Medium, das zusammen mit Zeitungen die geringsten Geschlechterunterschiede aufweist (52% der Jungen vs. 50% bei den Mädchen).*

Die Befunde für Deutschland lassen sich in ihrer Tendenz auch in anderen Ländern feststellen. In Finnland, Großbritannien, Israel und Italien ist das Fernsehen ebenfalls dasjenige Medium, über das die Jugendlichen am meisten sprechen (Tabelle 3).¹⁴⁶ Interessant ist auch der direkte Vergleich zwischen dem Medium Fernsehen und dem Thema Musik. Musik folgt in allen Ländern auf dem zweiten Platz und hebt sich, bis auf die Werte aus Deutschland, ebenfalls deutlich von den anderen Medien ab.

Land	TV	Video	Musik	Bücher	Zeitschriften	Games
Deutschland	59	22	30	9	11	30
Finnland	73	43	63	21	22	39
GB	71	39	60	10	38	32
Israel	84	47	74	31	28	43
Italien	85	71	75	45	50	54
Durchschnitt	74	44	60	23	30	40

Tabelle 3 Prozent der Jugendlichen, die mit ihren Freunden über Medien sprechen (Suoninen 2001, S. 210)

Aufgrund der obigen Befunde kann eine beachtliche Häufigkeit der Medienbezüge in alltäglichen Gesprächen festgestellt werden. Unterschiede sind dabei sowohl bezüglich der Themen, dem Medium, dem Alter aber auch dem Land feststellbar. Für Jugendliche scheint das Fernsehen eine besonders hohe Relevanz zu besitzen.

¹⁴⁶ Leider ist aus der Studie nicht ersichtlich, auf welchen Zeitrahmen sich die Angaben beziehen (z.B. Täglich bzw. mehrmals pro Woche wie in der JIM Studie).

5.1.2 Gesprächspartner bei Medienbezügen

Die oben zitierten Befunde beziehen sich alle auf Gespräche „mit Freunden bzw. Freundinnen“, womit in aller Regel *Peers*, also gleichaltrige, gemeint sind. Es bleibt deshalb noch zu prüfen, in welchem Verhältnis die Gespräche mit *Peers* zu Gesprächen mit anderen Personengruppen stehen. Vergleichbare Angaben stehen hier nur für die etwas jüngere Altersgruppe der 6- bis 13-Jährigen aus der KIM-Studie 1999 zur Verfügung (Tabelle 4). Demnach finden weitaus die meisten Gespräche mit Freunden (also den *Peers*) statt. Unter der Annahme, dass sich die zunehmende Peerorientierung in der Adoleszenz und die Abnabelung von den Eltern auch bei den Gesprächen über Medien manifestiert (Süss 2004, S. 287), kann angenommen werden, dass auch in der hier interessierenden Altersgruppe eine klare Peerfokussierung besteht.

Medium	Eltern	Geschwister	Freunde	Lehrer	Oma/Opa
Fernsehen	52	23	88	6	13
Radio	54	26	81	6	13
Buch/Zeitschrift	43	20	88	5	11
Computer	60	21	74	18	9

Tabelle 4 Anteil der Befragten, die über das jeweilige Medium zumindest selten reden (Angaben in Prozent) (Feierabend, Klingler 2000c, S. 54)

Auch Vocke stellt fest, dass *Peers* die häufigsten Gesprächspartner bei Soap Operas sind (Vocke 2002, S. 91) und dass die „Folgekommunikation“ überwiegend mündlich und in der Schule stattfindet (Vocke 2002, S. 92). Diese Orientierung an den gleichaltrigen ist jedoch nicht nur auf Kinder und Jugendliche beschränkt, sondern kann auch bei Erwachsenen nachgewiesen werden. Hurrelmann stellt bei der Analyse in *Familien* fest, dass Eltern sich mit ihren Medienbezügen (Bücher für Erwachsene, Zeitschriften, Radio, Zeitung, Musik, TV) hauptsächlich an ihre Partner richten. Bücher für Kinder, Hörspiele und Geschichten in „Heftchen“ führen vor allem zu Mutter-Kind Gesprächskonstellationen, während Vater-Kind Gespräche kaum festzustellen sind (Hurrelmann 1989, S. 90). Das Fernsehen erweist sich dabei als das Medium, bei dem am ehesten ein Gespräch unter allen Familienmitgliedern stattfindet. In 30% der Gespräche über das Fernsehen sind alle Familienmitglieder beteiligt, in 44% nur die beiden Elternteile, in 22% der Fälle handelt es sich um eine Mutter-Kind Interaktion, in 3.4% um Vater-Kind Gespräche und lediglich 1.4% der Gespräche finden unter den Kindern statt (Hurrelmann 1989, S. 91). Der sehr tiefe Wert für die Gespräche unter den Geschwistern dürfte zumindest teilweise durch die Erhebungsmethode

(Befragung der Eltern) zu erklären sein, bestätigt sich jedoch auch in der KIM-Studie (Tabelle 4). Obwohl die Geschwister vielfach ein ähnliches Alter aufweisen, scheinen sie als Gesprächspartner bezüglich massenmedialer Inhalte nur von untergeordneter Bedeutung zu sein.

Die Orientierung an verschiedenen Gesprächspartnern ist jedoch nicht nur vom Medium, sondern auch von dessen Inhalt abhängig. Befunde bezüglich der Berichterstattung über den Irak Krieg zeigen, dass sich insbesondere jüngere Kinder (6-7 Jahre) hier verstärkt mit den Eltern austauschen, die ihnen Hintergründe und Zusammenhänge erklären können (Tabelle 5). Bereits in diesem Alterssegment zeigt sich indes, dass die Schule und die Freunde mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnen und die Eltern als wichtigste Gesprächspartner ablösen. Wie oben erwähnt, kann eine Fortsetzung dieses Trends in der weiteren Adoleszenz angenommen werden.

Gesprächskontext	Alter (Jahre)			
	6-7	8-9	10-11	12-13
In der Schule geredet	56	72	82	88
Eltern haben mit mir geredet / mir Dinge erklärt	66	70	79	77
Mit Freunden über den Krieg gesprochen	39	57	63	72

Tabelle 5 Gespräche über den Irak Krieg mit verschiedenen Bezugsgruppen, Angaben in Prozent, KIM 2003 (Feierabend, Klingler 2003b, S. 21)

Die Analyse der Gesprächspartner bei Gesprächen über massenmediale Inhalte zeigt deutlich, dass für Jugendliche die Peergruppe von wesentlich größerer Bedeutung ist als die Geschwister und Erwachsene. Für die weitere Forschung müssen deshalb Untersuchungsdesigns gefordert werden, welche besser auf die jeweils relevante Bezugsgruppe abgestimmt sind. Im Falle von Jugendlichen wäre dies die Peergruppe, die sich wohl eher in der Freizeit oder im Schulkontext finden lässt als am Familientisch.

5.1.3 Art des Medienbezugs

Bei der genauen Analyse der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte können unterschiedliche Aspekte betrachtet werden. So ist unter anderem von Interesse, ob es innerhalb eines Genres Sendungen gibt, die häufiger thematisiert werden, auf *was* dabei Bezug genommen wird und *wie* dieser Bezug erfolgt. So stellt z.B. Vocke bei der Analyse von Soap Operas fest, dass Kinder und Jugendliche in Abhängigkeit ihrer spezifischen

Lieblingssendung unterschiedlich häufig darüber sprechen.¹⁴⁷ Dies wirft die Frage auf, ob einzelne Medieninhalte ein höheres „Auslösepotential“ für interpersonale Kommunikation besitzen, oder ob die Häufigkeit der Gespräche in Abhängigkeit der sozialen Struktur steht. Das „Auslösepotential“ kann als „*Communication Utility*“ (Atkin 1972, S. 188)¹⁴⁸ oder „*Talkability*“ (Friemel 2008c) bezeichnet werden und meint die Möglichkeit, an die Medieninhalte Gespräche anzuschließen. Dabei kann vermutet werden, dass diese „*Talkability*“ von Medieninhalten unter anderem auch durch das bekannte Konzept der Nachrichtenfaktoren beeinflusst (Sommer 03.12.2005; Backhaus 2005, S. 78–79) aber auch vom Medium abhängig ist.¹⁴⁹ Der zweite Gedanke, dass die Häufigkeit der Gespräche durch das soziale Umfeld beeinflusst wird, kann u.a. an die Ideen der sozialen Identität und der Schweigespirale anknüpfen (vgl. Abschnitt 3.8). An dieser Stelle muss die Frage nach dem Einfluss des sozialen Umfeldes offen gelassen werden, wird aber im empirischen Teil noch ausführlich diskutiert. Im Folgenden interessiert zunächst die Charakteristik der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte.

Bei der bisherigen Forschung zur Charakteristik der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte stand insbesondere die *Anschlusskommunikation* im Mittelpunkt, auch wenn z.B. beim Fernsehen mit „Hinweisen auf das Programm“ auch Gespräche vor der eigentlichen Nutzung stattfinden (Feierabend, Klingler 2002b, S. 33, Feierabend, Klingler 2003b, S. 20). Vocke stellt bezüglich den oben erwähnten Soap Operas fest, dass bei den verschiedenen Sendungen unterschiedliche Aspekte besprochen werden. Hierzu gehören z.B. Gespräche über die Schauspieler, Cliffhanger (wie es wohl weiter gehen wird), aktuelle Geschehnisse sowie Lustiges bzw. Witziges (Vocke 2002, S. 92).

Eine etwas systematischere Typologie liegt von Keppler vor, welche Tischgespräche und die dabei auftretenden Medienbezüge analysiert hat. Sie unterscheidet zunächst einmal zwischen eigenständigen und eingebauten Verweisen. Unter eigenständigen Verweisen versteht sie „Unterhaltungen, die im wesentlichen oder zu einem großen Teil aus Gesprächen über Medienbeiträge – Fernsehsendungen, Bücher, Filme – bestehen“ (Keppler 1994, S.

¹⁴⁷ 80% der Fans thematisieren „Verbotene Liebe“, „Big Brother“ und „Marienhof“. Folgekommunikation über GZSZ findet bei 76% der Sehenden statt und bei denjenigen mit „Einstein“ und „Unter uns“ als Lieblingssendung sind es 60% (Vocke 2002, S. 91).

¹⁴⁸ „(...) communication utility, defined as the anticipated usefulness of information for future informal interaction with family, friends, co-workers and acquaintances“ (Atkin 1972, S. 188).

¹⁴⁹ Keppler weist darauf hin, dass eine Reinszenierung bei Geschriebenem weniger wahrscheinlich ist, als bei „Liedern oder dialogischen Episoden“ (Keppler 1994, S. 259).

221). Hierbei kann weiter differenziert werden in Re-Inszenierung, mehrstimmige Rekonstruktion, Aktualisierung und gemeinsame Interpretation (Keppler 1994, S. 234–259). Eingebaute Verweise sind hingegen Elemente von thematisch beliebig ausgerichteten Gesprächen, „(...) in deren Verlauf sich jemand auf Informationen oder Ereignisse bezieht, von denen er aus dem Fernsehen, aus der Zeitung oder aus einem anderen Medium Kenntnis hat“ (Keppler 1994, S. 221). Keppler unterscheidet hierbei weiter zwischen Kurzverweisen und Belehrungen (Keppler 1994, S. 222–234).

Kurzverweise	• In-Beziehung-Setzen mit Alltagswelt
Bewertungen	• Entwickeln und Stabilisieren von Normen und Werten
	• Immunisieren der Werte gegen mögliche Kritik
	• Relativieren durch andere Werte und Erfahrungen
Lästersequenzen	• In-Beziehung-Setzen mit Alltagswelt
	• Entwickeln und Stabilisieren von Normen und Werten
	• Konstitution von ‚Wir-Gefühl‘ und Gruppenidentität
Erzählungen	• In-Beziehung-Setzen mit Alltagswelt
	• Rekonstruktion und Vermittlung eigenen Erfahrungen
	• Konstitution von Gruppenidentität
Scherze	• In-Beziehung-Setzen mit Alltagswelt
	• Stabilisierung von Gruppenwerten
	• Konstitution von ‚Wir-Gefühl‘ und Gruppenidentität
Projektionen	• Spielerisches In-Beziehung-Setzen

Abbildung 13 Formen der kommunikativen Fernsehaneignung (Hepp 1998, S. 204)

Während Kepplers Befunde auf Tonbandaufzeichnungen von alltäglichen Tischgesprächen beruhen, untersuchte Sommer die Charakteristiken der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte in einem Labor-Setting. Dabei wurde analysiert, welche Gesprächsinhalte in einer dyadischen Gesprächssituation nach dem gemeinsamen Sehen eines politischen Fernsehbeitrags auszumachen sind. Die Befunde zeigen, dass in 90% der Gespräche Bezüge zu Hintergrundinformationen gemacht werden (Informationen, die im Beitrag selbst nicht enthalten waren), Paraphrasierungen in 80%, Erklärungen in 50% und Beantwortung von Fragen in 45% der Gespräche vorkommen. Bezüge zu anderen Medieninhalten wurden in rund 28% der Fälle gemacht und in 32% ist eine Art Metakommunikation auszumachen (Sommer 03.12.2005, S. 10). Backhaus stellt als Charakteristik der Gespräche über Migranten fest, dass am häufigsten Hintergrundinformationen besprochen

werden (warum) und danach Akteursdaten (wer) folgen. Die übrigen, nach den W-Fragen aufgeteilten Informationseinheiten Was, Wann und Wo sind hingegen relativ unbedeutend (Backhaus 2005, S. 68).

Systematisierungsvorschläge liegen aber nicht nur aus der empirischen Forschung vor, sondern stammen z.B. auch aus der Tradition der Cultural Studies. So unterscheidet z.B. Hepp zwischen Kurzverweisen, Bewertungen, Lästsequenzen, Erzählungen, Scherze und Projektionen (Abbildung 13).

Die Forschungslage bezüglich der Art von Medienbezügen zeigt ein heterogenes und noch kaum konsolidiertes Forschungsfeld. Die Untersuchungen widmen sich jeweils einer sehr spezifischen Kommunikationssituation (z.B. Tischgespräch) und jeweils einem einzelnen Medium (zumeist TV). Systematische Vergleiche zwischen verschiedenen Medientypen, Medieninhalten, Kommunikationssituationen und Gesprächspartnern liegen bislang keine vor.

5.1.4 Zusammenfassung des Forschungsstandes über Anteil und Charakteristika massenmedialer Inhalte in der interpersonalen Kommunikation

Die Aufarbeitung der bisherigen Forschung über den Anteil und die Charakteristika interpersonaler Kommunikation über massenmediale Inhalte zeigen eine relativ geringe Forschungstätigkeit in diesem Bereich. Dennoch können aus den bisherigen Studien wertvolle Hinweise für die vorliegende Arbeit gewonnen werden. So kann festgestellt werden, dass dem Fernsehen eine zentrale Rolle als Bezugspunkt für alltägliche Gespräche zukommt, was nicht zuletzt auch für Jugendliche gilt (vgl. Abschnitt 5.1.1). Die Forschung über fernsehbezogene Gespräche erfolgt, abgesehen von Laborexperimenten, vielfach im unmittelbaren Nutzungszusammenhang oder einer ähnlichen Personenkonstellation, sprich in der Familie (hierzu ausführlich 2.5). Gerade für Jugendliche erweist sich aber die Peergruppe als bedeutsamere Bezugsgruppe als Geschwister und Erwachsene. Die Gleichsetzung des Nutzungskontextes mit dem Gesprächskontext scheint bei der Untersuchung von Jugendlichen somit als wenig geeignet und es ist eine klare Fokussierung auf die Peergruppe zu fordern.

Die Forschungslage bezüglich der Art von Medienbezügen erwies sich als zu heterogen, um klare Schlüsse daraus zu ziehen. Eine genaue Analyse auf inhaltlicher Ebene ist insofern von Interesse, als dies möglicherweise Rückschlüsse auf die Motive und Funktionen der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte ermöglicht. Hier besteht denn auch ein interessantes theoretisches Anschlusspotential, in dem z.B. die Inhalte bezüglich dem Vorhandensein von Nachrichtenfaktoren analysiert werden können (Backhaus 2005; O'Keefe, Kissel 1971, S. 299; Sommer 2007, S. 198).

5.2 Funktionen interpersonaler und massenmedialer Kommunikation

„(...) the 'uses and gratification' tradition in research tells us much about the extent to which certain personal needs are being fulfilled by one or another of the communications media. The next step is to ask, what are the social consequences of having these needs of individuals fulfilled in this manner rather than in some other way?“ (Wright 1974, S. 210).

Die nachfolgenden Abschnitte legen zum einen die begriffliche Basis bezüglich der Funktion interpersonaler Kommunikation über massenmediale Inhalte (5.2.1) und fassen den diesbezüglichen Forschungsstand zusammen. Dabei wird unterschieden zwischen Funktionen der Kommunikation im allgemeinen (5.2.2), Funktionen von Massenkommunikation (5.2.3) und interpersonaler Kommunikation (5.2.4), Funktionen von Massenmedien für die interpersonale Kommunikation (5.2.6) und Funktionen der interpersonalen Kommunikation für die Nutzung von Massenmedien (5.2.7). Abschnitt 5.2.8 fasst die wichtigsten Gedanken zusammen und leitet über zu den fünf Funktionen, welche in den Abschnitten 5.3 bis 5.7 detailliert diskutiert werden.

5.2.1 Zum Begriff der Funktion

Der Begriff der Funktion impliziert, dass der Gegenstand oder die Handlung, welche eine Funktion erfüllt, ein Problem löst bzw. zur Problemlösung beiträgt. Was als Problem und was als Lösung (besserer oder idealer Zustand) definiert wird, ist dabei nicht intersubjektiv feststellbar, sondern nur kontextspezifisch. Aufgrund dieser allgemeinen Definition können Funktionen auf den unterschiedlichsten Ebenen angesiedelt sein. So kann z.B. ein Individuum ein „Problem“ in Form einer kognitiven Dissonanz verspüren (Mikro) und in sozialen Gruppen (Meso) oder ganzen Gesellschaften (Makro) können Konflikte durch unterschiedliche Wertvorstellungen auftreten (vgl. Abschnitt 3.9). Der funktionalistische Ansatz geht davon aus, dass die Kommunikation (interpersonale wie auch massenmediale) einen Beitrag leisten können, um diese Probleme zu lösen (McQuail, Gurevitch 1974, S. 288).

An verschiedener Stelle wird auf die *Dualität von Funktion und Dysfunktion* hingewiesen (Bonfadelli 2005, S. 81; Burkart 1998, S. 371; Maletzke 1980, S. 200; Merton 1966, S. 51, Merton 1995a, S. 48; Wright 1960, S. 611–613). In Analogie zur Definition von „Funktion“ als Annäherung an einen wünschenswerten Zustand (Ziel), umfasst Dysfunktion alles, „was das Erreichen des Wünschenswerten hindert oder was gar weiter von den Zielen wegführt (...)“ (Maletzke 1980, S. 200). Als Dysfunktion der Massenmedien

kann z.B. eine Zunahme der Wissensklüfte oder eine zunehmende digitale Spaltung der Gesellschaft angesehen werden. Maletzke führt weiter aus, dass eine Dysfunktion auf zwei Arten zustande kommen kann, „durch ein Zuviel einerseits und durch ein Zuwenig andererseits“ (Maletzke 1980, S. 200). Ob eine kommunikative Handlung also als funktional oder dysfunktional zu bewerten ist, hängt einerseits von einem normativen Wertesystem und andererseits von der graduellen Ausprägung der Handlung ab (zu wenig vs. genau richtig vs. zu viel). Die Unterscheidung zwischen funktional und dysfunktional erscheint somit für die vorliegende Arbeit als wenig fruchtbar, da sie nicht zu einer besseren analytischen Schärfe der Untersuchung beitragen kann, sondern diese nur durch normative Wertvorstellungen belastet. Im Rahmen einer relationalen Analyse muss zudem angenommen werden, dass eine Funktion für den einen Akteur gleichzeitig eine Dysfunktion für einen anderen Akteur bedeuten kann. Der Fokus dieser Arbeit wird deshalb bewusst auf die Funktionen und nicht auf den Dualismus der Funktion vs. Dysfunktion gelegt.

Der Ausgangspunkt der funktionalen Betrachtung auf der Ebene von handelnden Akteuren (Individuen) bildet gemäß Maletzke „die Tatsache, dass sich der Mensch auf längere Sicht freiwillig immer nur solchen Gegenständen zuwendet, die ihm etwas bedeuten, die für ihn eine Funktion haben, wie sie andere Gegenstände in dieser Form nicht aufweisen“ (Maletzke 1963, S. 133).¹⁵⁰ Für die weitere Arbeit ist wichtig, diese Aussage noch etwas auszudifferenzieren und den Begriff der Funktion nicht mit demjenigen der Handlungsmotive gleichzusetzen. So betont z.B. Merton, dass Motive subjektiv seien, während Funktionen objektive Konsequenzen darstellen (Merton 1966, S. 50–51). Der Unterschied zwischen Motiv und Funktion wird insbesondere bei der relationalen Betrachtung von sozialen Systemen deutlich, bei der nicht nur die handelnden Akteure berücksichtigt werden, sondern auch das soziale Umfeld. Während sich der Begriff des Motivs einzig auf den handelnden Akteur bezieht, stellen sich die dadurch bewirkten Funktionen nicht nur für diesen selbst, sondern (möglicherweise) auch für seine Umwelt ein. Merton unterscheidet desweiteren zwischen *manifesten und latenten Funktionen*. Während manifeste Funktionen intendiert sind und erkannt werden, sind latente Funktionen weder intendiert noch werden sie erkannt (Merton 1936, Merton 1966, S. 51). Für die vorliegende Arbeit wird die Unterscheidung zwischen manifesten und latenten Funktionen insofern modifiziert, als

¹⁵⁰ Auch Merton fordert bei der Betrachtung von Kommunikation als Verhalten eine Einführung „funktionaler Begrifflichkeiten“.

die beiden Kriterien der Intentionalität und Erkennbarkeit für die manifesten Funktionen nicht konjunkt (und) sondern disjunkt (oder) verknüpft werden.

Definition D₁: Eine *manifeste Funktion* ist demnach entweder intendiert oder erkennbar, während eine latente Funktion weder intendiert noch erkennbar ist (vgl. Tabelle 6).

Definition D₂: *Intendiert* meint ein zielorientiertes Handeln, das sowohl bewusst wie auch unbewusst sein kann. Ein unbewusst zielorientiertes Handeln ist z.B. in Form von konditioniertem Handeln (Verhalten) denkbar.

Definition D₃: *Erkennbar* meint, dass vom handelnden Akteur eine Kausalbeziehung zwischen dem eigenen Handeln und den daraus resultierenden Folgen erkannt wird.

Definition D₄: Ein *Motiv* steht immer in einem direkten Zusammenhang mit einer intendierten Funktion und kann deshalb als Synonym dafür verwendet werden.

	Intendiert	Nicht intendiert
Erkennbar	Manifeste Funktion	Manifeste Funktion
Nicht Erkennbar	Manifeste Funktion	Latente Funktion

Tabelle 6 Manifeste und latente Funktionen

Wie oben erwähnt, kann davon ausgegangen werden, dass ein Akteur über längere Zeit nur Handlungen ausführt, die eine Funktion erfüllen (Maletzke 1963, S. 133). Vor dem Hintergrund der hier eingeführten Definition von manifesten und latenten Funktionen kann hierzu präzisiert werden, dass sich Personen auf die Dauer nur manifesten Funktionen zuwenden. Weiter wird angenommen, dass eine Handlung zumeist multiple Konsequenzen hat, und somit gleichzeitig mehrere Funktionen erfüllen kann (Merton 1966, S. 51). Somit ist es denkbar, dass sich auch latente Funktionen dauerhaft einstellen, sofern sie durch eine andere (manifeste) Funktion motiviert sind. Ein Beispiel soll diese Gedanken etwas anschaulicher machen.

Ein Rezipient (Ego) sieht, hört oder liest eine Nachricht über ein Unglückereignis. Da diese Nachricht den Rezipienten stark beschäftigt, wendet er sich an einen ihm vertrauten Gesprächspartner (Alter) und erzählt ihm die Nachricht vom Unglück. Als Motiv von Ego kann dabei der Versuch einer kognitiven und affektiven Verarbeitung der Nachricht gesehen werden (Verarbeitungs-Funktion). Das Motiv (Dissonanzreduktion) und die manifeste Funktion (Verarbeitung) können in diesem Fall als identisch angesehen werden, da die Funktion intendiert wurde (D₄). Das „Handlungsmuster“, sich bei einer wahrgenommenen Dissonanz mit anderen Personen auszutauschen, kann als konditioniertes Verhalten angesehen werden, das nicht zwingend bewusst (aber dennoch intendiert) erfolgt. Für den Gesprächspartner (Alter)

stellt sich gleichzeitig die Funktion ein, dass er über das Unglücksereignis informiert wird (Informations-Funktion). Diese Informations-Funktion, welche sich für Alter einstellt, kann in Abhängigkeit der Intentionalität und Erkennbarkeit seitens Ego sowohl latent wie auch manifest sein. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass sich jede manifeste Funktion auf ein Motiv zurückführen lässt, sofern die Handlung intendiert ist, dass intendiertes Handeln aber nicht zwingend bewusst sein muss und sich neben der manifesten Funktion gleichzeitig auch latente Funktionen einstellen können.

Funktionen können sich nicht nur unmittelbar und auf der Ebene von Individuen einstellen, sondern auch langfristig und auf höheren Aggregatsebenen. So kann das Bestreben, mit anderen Personen über einen emotional belastenden oder kognitiv verwirrenden Medieninhalt zu sprechen, nicht nur als Information einzelner Personen gesehen werden, sondern auch als Diffusion in einem größeren Netzwerk. Solche „Funktionen“ auf der Meso- und Makro-Ebene stellen wohl mehrheitlich latente Funktionen dar, da kaum davon auszugehen ist, dass ein Individuum sich den emergenten Konsequenzen bewusst ist (Kausalzusammenhang wird nicht erkannt) und diese auch nicht intendiert. Um zum Ausdruck zu bringen, dass sich diese Funktionen erst auf einer höheren Emergenzebene einstellen, wird im Folgenden der separate Begriff der *Effekte* verwendet.

Eine höhere Emergenz kann aber nicht nur durch eine Aggregation von funktional handelnden Individuen zu sozialen Gruppen erreicht werden, sondern kann sich auch für ein einzelnes Individuum unter Berücksichtigung eines längeren Zeithorizonts einstellen. Durch die wiederholte affektive und kognitive Verarbeitung von Medieninhalten durch Gespräche mit anderen Personen kann sich z.B. eine erhöhte Medienkompetenz für das Individuum einstellen. Ein langfristiger Mikro-Effekt, der vom Individuum wohl weder erkannt wird noch intendiert war.

Die Begriffsverwendung lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Funktionen lassen sich in latente und manifeste Funktionen unterteilen. Auf eine Unterscheidung zwischen Funktionen und Dysfunktionen wird hier verzichtet.

Manifeste Funktionen sind entweder intendiert (bewusst oder unbewusst) oder aber der handelnde Akteur erkennt einen direkten Kausalzusammenhang zwischen dem eigenen Handeln und den dadurch bewirkten Funktionen.

Latente Funktionen sind weder intendiert noch wird deren Kausalzusammenhang mit dem eigenen Handeln erkannt.

Motive sind Handlungserklärungen für intendierte Funktionen und stehen in einem direkten Zusammenhang mit diesen.

Effekte sind (latente) Funktionen, welche sich auf einer höheren Emergenzebene einstellen. Neben den Meso- und Makroeffekten, die sich

aufgrund der Aggregation mehrerer Akteure ergeben, sind auch Mikroeffekte auf der Ebene des Individuums möglich, die sich durch eine zeitliche Aggregation einstellen.

5.2.2 Funktionen von Kommunikation

Lasswell schlägt 1948 eine Typologie von drei Grundfunktionen vor, welche die Kommunikation erfüllt. Dabei unterscheidet er: „(1) The surveillance of the environment; (2) the correlation of the parts of society in responding to the environment; (3) the transmission of the social heritage from one generation to the next“ (Lasswell 1964, S. 38). „Surveillance“ bezeichnet die Funktion, Informationen über Veränderungen (Events) in der Umwelt zu sammeln und zu verteilen. „Correlation“ meint den Abgleich und die Verarbeitung und Interpretation von Informationen. „Transmission“ umfasst die Weitergabe von sozialen Normen und Werten (an kommende Generationen). Wright greift diese Typologie auf und ergänzt sie um Entertainment, der Funktion, also sich zu amüsieren (Wright 1960, S. 609, Wright 1974). Wright betont dabei, dass es sich bei den vier Funktionen um Funktionen der Kommunikation im allgemeinen handelt, welche auch ohne die Massenmedien erfüllt werden können, bzw. vor deren Einführung auch erfüllt wurden (Wright 1960, S. 609).

5.2.3 Funktionen von Massenkommunikation

Neben den allgemeinen Funktionen von Kommunikation lassen sich mit Fokus auf die Massenmedien auch Funktionen identifizieren, welche durch diese in besonderem Maße erfüllt werden. Burkart unterscheidet hierbei vier Funktionen der Massenmedien: soziale Funktion, politische Funktion, ökonomische Funktion, Informations-Funktion (Burkart 1998, S. 368). Die soziale Funktion, welche hier von besonderem Interesse ist, unterteilt er weiter in: Sozialisationsfunktion, soziale Orientierung, Rekreations-/Gratifikationsfunktion und Integrationsfunktion (Burkart 1998, S. 372–379). Eine Gegenüberstellung der vier sozialen Funktionen von Burkart mit den vier Funktionen die von Lasswell und Wright vorgeschlagen werden, zeigt, dass die beiden Typologien große Ähnlichkeit aufweisen (Abbildung 14).

Lasswell (1964 [1948]) / Wright (1960)	Burkart (1998)
Surveillance	Soziale Orientierung
Correlation	Integration
Transmission	Sozialisation
Entertainment	Rekreatiions/Gratifikation

Abbildung 14 Funktionen der Massenkommunikation

Auch in anderen Arbeiten findet man Hinweise auf ähnliche Vorstellungen der Funktionen von Massenmedien. Besonders häufig wird dabei die Funktion der Integration bzw. Correlation erwähnt (Ronneberger 1985, S. 16), wobei die Grenzen zu sozialer Orientierung und Sozialisation teilweise etwas unklar erscheinen. Auch Merten weist auf die Notwendigkeit hin, dass in großen Gesellschaften die Massenmedien „die Ausbildung reflexiver Wissens- und Meinungsstruktur“ ermöglichen, unter Teilnehmern, „die füreinander weder anwesend noch bekannt sein müssen“ (Merten 1977, S. 154). Die Medien ermöglichen es den Gesellschaftsmitgliedern, auch ohne direkte Interaktion „kommunizierende Folgen herbeizuführen“ und grobe Konsensbestände zu etablieren (Merten 1977, S. 163).¹⁵¹ Gerade beim Bezug auf politische Inhalte würde Burkart die Funktion daher als „Herstellung von Öffentlichkeit“ bezeichnen, was in seiner Typologie ein Element der politischen Funktion von Massenmedien darstellt (Burkart 1998, S. 379–381). Die Integrationsfunktion wird demnach durch das Herstellen von Öffentlichkeit, dem zur Verfügung stellen von Referenzobjekten und dem Ermöglichen eines Abgleichs (Korrelation) erfüllt.

Wie bereits im Abschnitt über den Uses-and-Gratifications Ansatz zum Ausdruck gebracht wurde, erfüllen die Massenmedien jedoch nicht nur gesellschaftliche Funktionen, sondern dienen auch dem Individuum als einzelnen Akteur oder der ihn umgebenden Gruppe. Im Folgenden interessiert nicht mehr das ganze Spektrum an Nutzungsmotiven, welche die Nutzung von Massenmedien durch ein Individuum erklären. Vielmehr soll gefragt werden, welche Funktionen die Massenmedien für die Interaktion des Rezipienten mit seinem sozialen Umfeld erfüllt. In diesem Sinn folgt der Autor hier Charles Wright, der die Uses-and-Gratifications Forschung als Ausgangspunkt für einen nächsten Schritt in der Erforschung der Mediennutzung sieht: „The next step is to ask, what are the social consequences of

¹⁵¹ „(...) man muss wissen, was andere wissen“ (Merten 1977, S. 163).

having these needs of individuals fulfilled in this manner rather than in some other way?“ (Wright 1974, S. 210).

5.2.4 Funktionen der interpersonalen Kommunikation

„Communication serves a number of strategic functions in daily encounters, such as providing information; reinforcing known information (e.g., repetition of statements); providing entertainment; providing attention; persuading; signaling intimacy; and concealing information (deception)“ (Honeycutt, Wiemann 1999, S. 401).

Bereits Newcomb hat darauf hingewiesen, dass Kommunikation stets eine Inhalts- und eine Beziehungsebene besitzt (Newcomb 1953, S. 393).¹⁵² Die Funktion von interpersonaler Kommunikation auf die bloße Transmission von Information zu reduzieren, erscheint deshalb als wenig sinnvoll. Im Folgenden werden unterschiedliche Typologien vorgestellt, mit denen versucht wird, das Spektrum an Funktionen, welche die interpersonale Kommunikation erfüllt, in seiner ganzen Breite zu erfassen.

Katz unterscheidet auf einer (sehr abstrakten) Ebene drei „Funktionen“ von interpersonalen Beziehungen: „Thus, interpersonal relations are (1) channels of information, (2) sources of social pressure, and (3) sources of social support (...)“ (Katz 1957, S. 77). Die Beziehungsebene kann demnach sowohl dysfunktionale wie auch funktionale Effekte für das Individuum bewirken. Auch Honeycutt betont den sozialen Support neben der Unsicherheitsreduktion (= Informations-Funktion) als eine von zwei zentralen Funktionen von menschlicher Kommunikation, wobei dies sowohl verbale wie auch nonverbale Kommunikation umfasst.¹⁵³ Einen wesentlich differenzierteren Katalogen legen Rubin, Perse und Barbato vor (Rubin et al. 1988, S. 611). Sie übernehmen die Annahme aus der Uses-and-Gratifications Forschung,

¹⁵² Diese Dualität findet auch an anderer Stelle Erwähnung. So z.B. bei Beinstein die Small Talk als Meta-Kommunikation beschreibt, da es sich dabei um „Kommentare“ zur Situation und/oder der sozialen Beziehung der Beteiligten handelt (Beinstein 1975b, S. 147).

¹⁵³ „Human communication serves many functions. Uncertainty reduction and the elicitation of attraction are two central functions of communication“ (Honeycutt 1993, S. 461). Ein erweiterter Funktionskatalog von Honeycutt, der auf Funktionen der nonverbalen Kommunikation basiert, (welcher aber auch auf die verbale Kommunikation übertragen werden kann) umfasst: Information, Expressing Intimacy, Presentation of Image und Affect Management. Für die nonverbale Funktion führt er zudem „Interaction Regulation“ und „Service-Task“ auf, welche sich aber nicht so gut auf die verbale Kommunikation übertragen lassen (Honeycutt 1993, S. 479–482). Weitere Funktionen der verbalen und nonverbalen Kommunikation sind z.B. bei Burgoon (1985, S. 289–292) sowie Honeycutt und Wiemann zu finden (1999, S. 401).

dass sich Personen ihrer Motive der interpersonalen Kommunikation bewusst sind und setzen für die empirische Ermittlung von Kommunikationsfunktionen deshalb auf die Methode der Befragung.¹⁵⁴ Mittels einer Hauptkomponentenanalyse identifizierten sie sechs Faktoren (aus 59 Items). Die Funktionen der interpersonalen Kommunikation sind demnach (Rubin et al. 1988, S. 615):¹⁵⁵

- Pleasure (fun, stimulating, entertaining)
- Affection (express caring and appreciation for others)
- Inclusion (be with and share feelings with others and to overcome loneliness)
- Escape (avoidance of other activities and the use of communication to fill time)
- Relaxation (rest, relax, unwind)
- Control (instrumental communication to gain compliance)

Es fällt auf, dass die Funktionen der interpersonalen Kommunikation mit denjenigen aus der Uses-and-Gratifications Forschung (vgl. Abschnitt 2.2) deutliche Parallelen aufweisen. In einer anderen Typologie, derjenigen von Klemm, wird zudem deutlich, dass sich die Funktionen der alltäglichen Kommunikation kaum von denjenigen der Massenkommunikation unterscheiden. Klemm unterscheidet zwischen Vermitteln von Informationen, Verständigen über Meinungen und Einstellungen, Initiieren und Koordinieren von Handlungen, Herstellen und Aufrechterhalten von sozialen Kontakten, Stiften von Identität und Gemeinschaft sowie Teilhabe am politischen und kulturellen Leben (Klemm 2000, S. 52). Bei genauer Betrachtung lassen sich alle Funktionen den ersten drei Funktionen von Lasswell, Wright oder Burkart zuordnen (Soziale Orientierung, Integration, Sozialisation). Einzig die Unterhaltungsfunktion wird bei Klemm nicht erwähnt.

Rosnow befasst sich mit der Funktion von Klatsch und unterscheidet dabei Information, Einfluss und Unterhaltung (Rosnow 1977) bzw. in einer späteren Publikation Information, Einfluss und Sozialisierung (Rosnow 2001). Tratsch wird dabei nicht als nutzloses Kolportieren von wert- und sinnlosen Informationen verstanden, sondern als (wertvolles) Gut, das auf dem Markt-

¹⁵⁴ „Thus self-report methodology was the most appropriate way to investigate the conceptual filters of interest“ (Rubin et al. 1988, S. 611).

¹⁵⁵ Westmyer, DiCioccio und Rubin konnten die sechs Faktoren von Rubin, Perse und Barbato replizieren und prüften anschließend, inwiefern verschiedene Kanäle der interpersonalen Kommunikation (Face-to-Face, Telefon, Voice-Mail, E-Mail, Fax, Brief) die Funktionen erfüllen (Westmyer et al. 1998).

platz der interpersonalen Beziehung feil geboten wird. Als Gegenleistung für Mitgeteiltes erhält man mehr Tratsch, Ansehen, Geld, soziale Kontrolle oder erlebt z.B. Spaß (Rosnow 1977, S. 158-159).¹⁵⁶ Rosnow bringt die drei Funktionen von Tratsch mit drei unterschiedlichen Mustern des Austausches in Verbindung (Umverteilung, Handel und Reziprozität). Die eins zu eins Zuordnung von Funktion und Austauschmuster erscheint in der Darstellung leider wenig reflektiert, fügt sich im Grundgedanken aber nahtlos in die Exchange Theorie ein (vgl. Abschnitt 3.4). In seinem späteren Aufsatz (2001) führt Rosnow neben der Informations- und Einflussfunktion nicht mehr die Unterhaltungsfunktion mit auf, sondern führt „Sozialisierung, Aufbau und Unterhalt von Beziehungen“ als dritte Funktion ein. Die Unterhaltung kann als ein Spezialfall dieser allgemeineren Sozialisierungsfunktion begriffen werden, die z.B. auch das Verständigen auf ein gemeinsames Vertrauensniveau beinhaltet (Rosnow 2001, S. 221–222).

5.2.5 Synopsis über die Forschung zu Funktionen der Kommunikation

Fasst man die Ergebnisse der Uses-and-Gratifications Forschung (Abschnitt 2.2), der Befunde bezüglich der Funktionen der Massenkommunikation (5.2.3) und derjenigen bezüglich der interpersonalen Kommunikation zusammen (5.2.4), so stellt man fest, dass stets ähnliche, wenn auch nicht identische theoretische Annahmen gemacht und vergleichbare Befunde zutage treten. Es scheint aus einer funktionalistischen Perspektive demnach von untergeordneter Bedeutung zu sein, ob man Massenmedien als Teil der Gesellschaft, Massenmedien als Gegenstand der Rezeption oder interpersonale Kommunikation unter Individuen betrachtet. Evident sind zudem die Parallelen zu der hier verwendeten Definition von Kommunikation, welche aus einer Sozial-, Sach-, und Zeitdimension besteht (Abbildung 15).¹⁵⁷

Dies kann als ein weiterer Hinweis dafür gesehen werden, dass die Unterscheidung zwischen interpersonaler und massenmedialer Kommunikation und deren getrennten Erforschung eher ein wissenschaftshistorisches Artefakt

¹⁵⁶ Vgl. auch Suls (1977)

¹⁵⁷ Inwiefern es sich bei Merten somit um eine funktionale Definition von Kommunikation handelt oder ob die funktionale Betrachtung von Kommunikation besonders adäquat ist, sei hier dahingestellt.

als eine sinnvolle Abgrenzung darstellt.¹⁵⁸ Gleichzeitig sei hier betont, dass jegliche Unterteilung und Systematisierung von Funktionen rein heuristische Konstrukte darstellen. Denn in „der Regel handelt ein Sprecher auf mehreren Feldern gleichzeitig, sind die Handlungsaspekte aufs Engste miteinander verwoben“ (Klemm 2000, S. 37).

Lasswell (1964 [1948])	Merten (1977)
Surveillance	Sachdimension
Correlation	Sozialdimension
Transmission	Zeitdimension

Abbildung 15 Funktionen und Dimensionen der Definition von Kommunikation

Im Folgenden Abschnitt wird nun die Perspektive stärker auf den eigentlichen Untersuchungsgegenstand zugespitzt. Nach der getrennten Betrachtung der Funktionen von Massenmedien und den Funktionen der interpersonalen Kommunikation richtet sich der Fokus im folgenden Abschnitt nun auf die Funktionen der Massenmedien für die interpersonale Kommunikation.

5.2.6 Funktionen von Massenmedien für die interpersonale Kommunikation

Bei der Frage nach der Auswirkung der Massenmedien auf soziale Interaktionen stand lange Zeit das Fernsehen im Zentrum des Interesses. Dabei ging man meist von dem Verdacht aus, dass das Fernsehen zu sozialer Isolation führt (Hurrelmann 1989, S. 75), was jedoch nicht bestätigt werden konnte,¹⁵⁹ bzw. eher der umgekehrten Kausallogik unterliegt (vgl. Abschnitt 2.5.1). Einige Befunde deuten gar in die entgegengesetzte Richtung, dass die Nutzung von Massenmedien einen Nutzen (Funktion) für die soziale Interaktion erfüllen kann. Dabei wird zumeist auf das Bereitstellen von gemeinsamen Themen und der dadurch entstehenden Möglichkeit zur Integration verwie-

¹⁵⁸ „Rather, we are continually – often simultaneously – involved in both mass and interpersonal communication, as we build and cross-validate our interpretation of ourselves and the people and events that surround us“ (Chaffee 1972, S. 95).

¹⁵⁹ Vgl. hierzu z.B. Hurrelmann: „Die globale These, dass das Fernsehen zur Isolation der Einzelnen führe, kann deshalb zumindest für Familien mit Kindern in der hier untersuchten Altersstufe und im Vergleich mit den anderen Medien zurückgewiesen werden“ (Hurrelmann 1989, S. 75).

sen. Gemäß Klemm dienen Bezüge auf das Fernsehen in Familiengesprächen als „Referenzpunkte, um Emotionen auszudrücken, Meinungen und Bewertungen zu stützen, Kompetenz nachzuweisen oder Personen bzw. Situationen zu charakterisieren“ (Klemm 2000, S. 98). Auch Hurrelmann betont die Bedeutung des Fernsehens und spricht von einer „Gruppenintegrierenden Funktion, die dem Fernsehen in der Familie zukommt“, wobei damit nicht nur die interpersonale Kommunikation über das Fernsehen gemeint ist, sondern auch das gemeinsame Sehen (Hurrelmann 1989, S. 73).¹⁶⁰ Medien können somit während wie auch nach der Nutzung einen positiven Einfluss auf die soziale Interaktion ausüben, indem sie den Kontext dafür schaffen – entweder durch die raumzeitliche Koordination der Rezipienten (gemeinsame Nutzungssituation) oder aber durch das Bereitstellen gemeinsamer Wissensbestände. Ein Vergleich der sozialen Funktion bei der gemeinsamen Rezeption von Fernsehen und dem Vorlesen von Kinderbüchern in Familien zeigt, dass zwar häufig gemeinsam ferngesehen wird, das Vorlesen jedoch einzelne soziale Funktionen besser erfüllt. So stellt Hurrelmann fest, dass das Schaffen von emotionaler Nähe und die „Gemeinsamkeit der Interessen und Kenntnisse“ eher durch das Vorlesen, denn durch das gemeinsame Fernseh schauen eintreten (Hurrelmann 1989, S. 77).

Bei der fernsehspezifischen Forschung kam dem Format der Soap Operas besondere Aufmerksamkeit zu (vgl. auch Abschnitt 2.9). Dabei unterscheidet Vocke drei interaktive Hauptfunktionen¹⁶¹ der „Folgekommunikation“ (Vocke 2002, S. 92–97).¹⁶²

- Anbahnung und Pflege von Freundschaft („Hast du das gesehen?“)
- Gruppenbildung und Abgrenzung („Wir tauschen uns über die neusten News aus und diskutieren über die GZSZ-Gerüchte!“)

¹⁶⁰ In 77% der Familien gab es „Familiengemeinsame Sehinteressen“. „In einer beträchtlichen Anzahl von Familien gibt es zudem für das Fernsehen spezielle Vater-Kinder (37%) und Mutter-Kinder-Interessen (46%)“ (Hurrelmann 1989, S. 73). Hurrelmann stellt bei den Sehinteressen jedoch auch Schichtunterschiede fest: „Für die unteren sozialen Schichten sind eher breite gemeinsame Sehinteressen charakteristisch, für die oberen sozialen Schichten eher Interessendifferenzierungen innerhalb der Familien“ (Hurrelmann 1989, S. 75).

¹⁶¹ Vocke führt noch eine vierte Funktion auf, welche sich auf das Setting der Familie bezieht und somit auf einer anderen Abstraktionsebene angesiedelt ist: Folgekommunikation in der Familie („Nur wenn so was auch mal bei uns vorgefallen ist, dann rede ich mit meiner Mutter darüber“) (Vocke 2002, S. 95–96).

¹⁶² Es bleibt anzumerken, dass die Untersuchung von Vocke auf 401 qualitativen Interviews basiert und die Typologie zwar induktiv aber nicht mit quantitativen Verfahren entwickelt wurde.

- Verhandlung von Werten und Normen („Wenn was total Schlimmes passiert oder total Gutes, dann rufen wir uns manchmal an und reden so darüber“)

Götz erwähnt unter Verweis auf Brown zudem, dass Soaps ermöglichen, über familiäre Probleme und andere Tabuthemen zu sprechen sowie über zugrunde liegende Werte zu diskutieren (Brown 1994; Götz 2002a, S. 19–20).

Welche Funktionen die Massenmedien für die soziale Interaktion von Kindern und Jugendlichen in ihren Peergruppen erfüllen, wurde bislang kaum untersucht. Aus einer der bereits erwähnten KIM Studien ist immerhin zu entnehmen, wie die Mütter die Bedeutung verschiedener Medien für die soziale Interaktion einschätzen. Bei den 6- bis 13-Jährigen sind demnach Fernsehen und Video die bedeutendsten Medien, um bei „Freunden mitreden zu können“, denn sie „liefern Gesprächsstoff“ für den Austausch mit den Peers (Feierabend, Klingler 2002b, S. 52).¹⁶³

Unabhängig vom Medium Fernsehen entwickelte Gehrau in einer explorativen Studie eine Typologie von sechs Funktionen von massenmedialen Inhalten für die interpersonale Kommunikation (Gehrau 03.12.2005, S. 8):

- Auflockerung (keine Langeweile, um Gespräche anzufangen, Gespräche auflockern, anderen Möglichkeit zum mitreden geben, Gespräche auf andere Themen lenken, nicht isolieren)
- Wissen repräsentieren (Wissen über Thema zeigen, zeigen wie gut ich informiert bin, Argumente in der Diskussion belegen, eigenen Ansichten Ausdruck verleihen)
- Integration (Zusätzliche Infos bekommen, einfach Spaß, Interesse an anderen Meinungen, Kontakte aufbauen und pflegen)
- Verstecken (weil alle es tun, keinem zeigen, dass nicht Bescheid weiß, weil ich nicht weiß, welche Themen sonst)
- Aufmerksamkeit (andere Provozieren, Aufmerksamkeit erhalten)
- Unverbindlichkeit (nicht über Privates reden, Gespräch leichter beendbar)

Beim Vergleich der verschiedenen Systematiken ist erkennbar, dass die unterschiedlichen Funktionen der Massenmedien für die interpersonale Kommunikation praktisch ausnahmslos unter dem Oberbegriff der sozialen

¹⁶³ Bedeutung der Medien für Kinder: „um bei Freunden mitreden zu können“: TV/Video (über 60%), Computer (ca. 50%), Bücher (ca. 25%); „liefern Gesprächsstoff“: TV/Video (ca. 70%), Computer (ca. 45%), Buch (ca. 30%).

Funktion zusammengefasst werden können. Dabei wird sowohl auf das integrative Potential (Pflege von Freundschaft) wie auch auf die Möglichkeit der Distinktion und Segregation verwiesen (Abgrenzen, Wissen repräsentieren). Die Befunde von Gehrau sowie die weiter oben zitierten Studien zeigen zudem, dass die integrative Wirkung der Massenmedien zwar als weitgehend gesichert angenommen werden kann, die Integration aber teilweise durch eine „Entpersonalisierung“ erfolgt. So ermöglichen etwa Soap Operas gewisse Themen zu enttabuisieren und persönliche Dinge auf eine unverbindliche Art zu besprechen (Brown 1994).

5.2.7 Funktionen der interpersonalen Kommunikation für die Nutzung von Massenmedien

Im Vergleich zur eben ausgeführten Betrachtungsweise, liegen für die Analyse der Funktionen interpersonalen Kommunikation für die Nutzung von Massenmedien nur wenige theoretische und empirische Arbeiten vor. Klemm untersuchte „kommunikative Handlungsfelder“ der Zuschauerkommunikation, womit er „fernsehbegleitendes Sprachhandeln“ meint (Klemm 2000, S. 149). Hierbei unterscheidet er (Klemm 2000, S. 209):

- Organisieren (technische Hinweise, Regeln der Anwesenheit, Programmgestaltung)
- Verarbeiten (Expressiva, Empathiebekundungen, Distanzbekundungen)
- Verständnissichern (Identifizierungen, Hintergründe vermitteln)
- Deuten (Handlungen weiterspinnen¹⁶⁴, Umdeuten)
- Übertragen und Einordnen (Lebensweltbezogene Sprachhandlungen, Projizieren in Fernsehereignisse, Integrieren in Alltagswelt)
- Bewerten (Schwärmen, Loben, Kritisieren, Bewertung aushandeln/abgleichen)
- Sich vergnügen (Scherzkommunikation wie Ironisieren, Lästern, Spotten; Spielerische Aneignung mit Werberaten und Wetten; Pseudokommunikative Sprachhandlungen wie Akteuren Antworten, Komodieren)

Die Betrachtung der aufgeführten Beispiele (hier nicht vollständig wiedergegeben) lässt erkennen, dass das vorgeschlagene Kategoriensystem wenig trennscharf ist. So führt Klemm z.B. „Lästern und Spotten“ als Beispiele für

¹⁶⁴ Vgl. hierzu auch Bösch (2004, S. 329)

das „Bewerten“ und „sich Vergnügen“ auf. Dies ist jedoch nicht als Kritik am Kategoriensystem zu verstehen, sondern verdeutlicht, dass ein bestimmtes Handeln gleichzeitig mehrere Funktionen erfüllen kann.

Backhaus verwendet die Kategorien von Klemm und überträgt sie von der Rezeptionssituation auf postrezeptive „Anschlusskommunikation“ (Backhaus 2005, S. 61). Zudem ordnet sie die Kategorien auf einem Kontinuum zwischen Texterschließung und Textöffnung an. Während das Sichern von Verständnis klar der Texterschließung dient, dienen Sprachhandlungen des Übertragen/Einordnen, Bewerten und Vergnügen eher der Textöffnung, womit der Nachrichteninhalt näher an das Alltagsleben des Rezipienten rückt (Backhaus 2005, S. 62).

5.2.8 Funktionen interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte

Bis anhin liegen kaum Ansätze vor, welche die beiden eben beschriebenen Perspektiven (Funktionen der Massenmedien für die interpersonale Kommunikation vs. Funktionen der interpersonalen Kommunikation für die Medienutzung) miteinander kombinieren. Ein Ansatz einer integrierten Betrachtung lässt sich bei Sutter erkennen (Sutter 2007, S. 135). Er hält fest, dass Medienangebote „zum Aufbau von Subjektstrukturen“ genutzt werden können (Verarbeitungs-Funktion) und „in vielfältiger Form in Gespräche aller Art“ eingehen (soziale Funktion). Die Massenmedien erbringen demnach eine Funktion für die interpersonale Kommunikation, in dem sie Gesprächsstoff liefern, umgekehrt ist die interpersonale Kommunikation für den Prozess der Massenkommunikation funktional, weil dadurch eine Verarbeitung der Medieninhalte erfolgen kann.

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit besteht deshalb darin, die Massenkommunikation und interpersonale Kommunikation in einer integrativen Perspektive zu betrachten und dabei nach funktionalen Zusammenhängen zu forschen. Mit der Überschrift der „Funktionen interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte“ wird dabei ausgedrückt, dass hier keine unidirektionale Funktionsbetrachtung erfolgen soll.

In den folgenden Abschnitten werden fünf Funktionen interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte sowie deren Effekte auf Meso- und Makro-Ebene beschrieben. Dabei werden folgende Funktionen unterschieden:

- Kognitive Verarbeitung: Durch die interpersonale Kommunikation werden Medieninhalte verständlich gemacht bzw. deren Sinn wird diskursiv erschlossen.

- affektive Verarbeitung / Stimmungsregulierung: Emotionen, die durch die Medieninhalte ausgelöst werden, können durch die interpersonale Kommunikation verstärkt oder abgeschwächt werden. Gleichzeitig können Bezüge auf Medieninhalte auch emotionale Wirkungen bei Personen erzeugen (z.B. Erheiterung), welche die Medieninhalte selbst nicht rezipiert haben.
- Soziale Positionierung: Der Bezug auf Medieninhalte ermöglicht es einem Akteur, sich in einer sozialen Gruppe zu positionieren, indem auf bekannte Werte Bezug genommen wird. Dabei ist sowohl eine Integration wie auch eine Distinktion möglich.
- Information: Durch die interpersonale Kommunikation kann eine Person Informationen aus den Massenmedien erhalten, ohne diese selbst zu nutzen (Idee eines Mehr-Stufen-Flusses der Kommunikation).
- Medienselektion: Durch die interpersonale Kommunikation werden Hinweise auf Medieninhalte kommuniziert.

Diese Typologie wurde auf der Basis bestehender Theorien und empirischer Befunde entwickelt. Das Vorgehen war demnach weder rein deduktiv noch rein induktiv und orientierte sich lediglich am diffusen Ziel, eine möglichst umfassende, gleichzeitig aber auch überschaubare sowie trennscharfe Systematik zu entwickeln. Der Anspruch der Exklusivität, welcher an eine Typologie ebenfalls erhoben wird, wurde hingegen als zweitrangig betrachtet. Dieser Entscheid basiert auf der Einsicht, dass die zu beschreibenden Phänomene stets mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen bzw. potentiell erfüllen können. Ein einfaches Beispiel soll dies illustrieren und die erwähnten Funktionen etwas greifbarer machen.

Durch die Kenntnisse der persönlichen Präferenzen einer Person B macht eine Person A diese (B) auf ein Medienprodukt (X) aufmerksam („Das könnte dich interessieren...“). Hierdurch kann sich A als gut informierte Person darstellen, die sowohl über die Interessen von B (Beziehungsebene) wie auch über die Medieninhalte (Inhaltsebene) informiert ist (*soziale Positionierung*). Im Vertrauen auf das Urteilsvermögen von Person A, nutzt Person B das erwähnte Medienprodukt (*Medienselektion*). Bei ihrem nächsten Zusammenkommen sprechen die beiden Personen über den Medieninhalt und ergänzen die jeweils subjektive Wahrnehmung mit ihrem individuellen Hintergrundwissen (*Informations-Funktion*). Gleichzeitig „verarbeiten“ sie die Medieninhalte durch die diskursive Reflexion (*kognitive und affektive Verarbeitung*).

Zur Systematisierung der fünf Funktionen werden diese im Folgenden entlang der drei definitorischen Dimensionen des Kommunikationsbegriffs eingeordnet. Wobei die Dimensionen und deren Ausprägungen zunächst einzeln beschrieben werden.

Zeitdimension: In Anlehnung an Levy und Windhal lassen sich für die Publikumsaktivität bei der Mediennutzung eine präkommunikative, eine kommunikative und eine postkommunikative Phase unterscheiden (Levy, Windhal 1984, S. 54). Dies kommt auch im obigen Beispiel zum Ausdruck, in dem nicht nur die eigentliche Rezeptionssituation betrachtet wird, sondern auch die prä- und post-mediale interpersonale Kommunikation. Zudem wird in der vorliegenden Arbeit die Möglichkeit einer nicht-medialen Situation berücksichtigt, in der eine Person die Medien nicht nutzt, sondern nur aus zweiter Hand informiert wird und somit auch keine temporale Unterteilung möglich ist.

Sozialdimension: Bei der Sozialdimension lässt sich in Anlehnung an Newcomb zwischen einer Inhalts- und Beziehungsebene unterscheiden (Newcomb 1953, S. 393). Die Inhaltsebene ist dabei nicht mit der Sachdimension gleichzusetzen, da der Bezug auf den Inhalt aus der Perspektive der Sozialdimension einzig der sozialen Positionierung dient und nicht etwa der Verarbeitung der Inhalte.

Sachdimension: Die Sachdimension unterscheidet kognitive und affektive Funktionen. Unter dem Oberbegriff der kognitiven Funktionen werden dabei die Selektions-, Verarbeitungs- und Informations-Funktion zusammengefasst.

Zeitdimension	Sozialdimension	
	Soziale Positionierung durch Bezug auf	
	Inhaltsebene	Beziehungsebene
	Sachdimension	
	Kognitive Funktionen	Affektive Funktion
Prämedial	Selektion	Verarbeitung / Regulierung
Medial	Verarbeitung	
Postmedial		
Nichtmedial	Information	Regulierung

Abbildung 16 Systematik der Funktionen interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte nach Sozial-, Sach- und Zeitdimension

In Abbildung 16 ist ersichtlich, wie die fünf Funktionen der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte unter Berücksichtigung der Zeit-, Sach- und Sozialdimension in einer Systematik zusammengefasst werden können. Da die Sozialdimension als zeitunabhängig angesehen wird (zumindest auf dieser Abstraktionsstufe), wird auf eine Darstellung als dreidimensionaler Raum verzichtet. Die Funktion der sozialen Positionierung

lässt sich demnach durch Bezug auf die Inhalts- und Sachebene zeitunabhängig realisieren. Bei der Funktion der affektiven Verarbeitung ist zumindest zwischen einer medialen und nicht medialen Situation zu unterscheiden. Dies insbesondere deshalb, da sich die Funktion in der nicht medialen Situation auf die Stimmungsregulierung beschränkt und per Definition nur für Alteri möglich ist (welche die Medieninhalte eben nicht genutzt haben). Die Verarbeitung und Stimmungsregulierung ist für Ego wohl insbesondere in der medialen und postmedialen Phase von Bedeutung und dürfte sich in der prämedialen Phase nur insofern einstellen, als das es sich um einen Medieninhalt handelt, der mit früheren Erfahrungen in Bezug steht (z.B. Serie, bekannte Schauspieler etc.). Von größerer Differenzierungskraft ist die Zeitdimension bezüglich den kognitiven Funktionen. Hier ist eine klare Zuordnung der Selektions-Funktion auf die prämediale Phase möglich, während sich die Verarbeitungs-Funktion auf die mediale und postmediale Phase bezieht und die Informations-Funktion per Definition nichtmedial ist.

Die obige Systematik verdeutlicht, dass sich der Gegenstand der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte nur bedingt in eine einheitliche Systematik einordnen lässt. Dennoch soll versucht werden, die fünf Funktionen in einer möglichst einheitlichen Weise zu besprechen. Die nachfolgenden Abschnitte, welche sich den einzelnen Funktionen zuwenden, sind deshalb in jeweils sieben Abschnitte unterteilt. In einem ersten Schritt (1) wird die Funktion in ihren Grundzügen beschrieben. Danach folgt eine Einbettung in die bestehende Forschungstradition mit Verweisen auf bestehende theoretische Ansätze und empirische Befunde (2). Da angenommen wird, dass sich alle Funktionen auf individuelle Handlungsmotive zurückführen lassen, wird jeweils auch auf die individual- und sozialpsychologischen Motive eingegangen, welche ein entsprechendes Handeln erklären können (3). Beginnend auf der Mikro-Ebene werden sodann mögliche Effekte auf den verschiedenen Aggregatsebenen diskutiert, wobei sich Mikro-Effekte durch eine zeitliche Aggregation der Funktion für das einzelne Individuum einstellen (4). Unter Meso-Effekten sind Auswirkungen der Funktion auf die Struktur von sozialen Gruppe und deren Mediennutzung als Kollektiv zu verstehen (5). Makro-Effekte beziehen sich zum einen auf Konsequenzen für die Gesellschaft, den Prozess der Massenkommunikation als Ganzes und Auswirkungen für die institutionalisierten Medienanbieter. Für alle drei Aggregatsebenen liegen bis anhin kaum empirische Befunde vor und so lassen sich hier vielfach nur hypothetische Aussagen machen (6). Unter dem Begriff der Meta-Effekte wird sodann diskutiert, welche Konsequenzen sich aus den vermuteten Zusammenhängen für die wissenschaftliche Forschung einstellen (7).

Die Reihenfolge, in der die Funktionen besprochen werden, orientiert sich daran, ob sich die Funktion eher für den „Sender“ oder den „Empfänger“ in einer Kommunikationssituation einstellt. Auch wenn die Kommunikation als

interaktiver und reflexiver Prozess definiert worden ist, so lässt sich jede Interaktion in Abfolgen von eindeutig gerichteten Äußerungen unterteilen, wodurch eine Unterscheidung zwischen Sender und Empfänger möglich wird (Abbildung 17). Anhand dieser Unterscheidung zwischen Sendern und Empfängern bzw. handelndem Akteur und dem sozialen Kontext, wird deutlich, dass es sich bei den erwähnten fünf Funktionen um drei Funktionen handelt, die von einem Akteur intendiert sind (kognitive und affektive Verarbeitung sowie soziale Positionierung) eine, die sich für das soziale Umfeld einstellen und wohl eher eine latente Funktionen ist (Medienselektion) und eine die sowohl eine manifeste wie auch latente Funktion ist (Information).

Funktionen für den Sender (intendierte Funktionen)	Funktionen für den Empfänger (latente Funktionen)	
<ul style="list-style-type: none"> • Kognitive Verarbeitung • Affektive Verarbeitung / Stimmungsregulierung • Soziale Positionierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Information 	<ul style="list-style-type: none"> • Medienselektion

Abbildung 17 Unterscheidung der Funktionen für Sender und Empfänger

Für ein vereinfachtes Verständnis werden zunächst die Funktionen für den handelnden Akteur (Sender) erläutert (vgl. Abschnitte 5.3 bis 5.5), bilden diese doch zu einem gewissen Teil die Erklärungsgrundlage für die (latenten) Funktionen, die sich für das soziale Umfeld (Empfänger) einstellen (vgl. Abschnitte 5.6 und 5.7).

5.3 Funktion der kognitiven Verarbeitung

„Die Bedeutung, die Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen spielen, ergibt sich erst in der sozialen Kommunikation, in der Auseinandersetzung mit der (sozialen) Umwelt“ (Mikos 2007, S. 42).

Beschreibung:	Kontextualisieren (ergänzen, verarbeiten, bewerten, verifizieren) der massenmedialen Informationen in der interpersonalen Kommunikation.
Theoriebezüge:	Wissenskluft Forschung, Cultural Studies, kognitive Theorien
Motive:	Dissonanzreduktion, Balance-Theorie, Need to cope
Mikro-Effekte:	Zunehmende Medienkompetenz, Ausweitung des berücksichtigten Medienhorizonts (antizipierte Verarbeitung durch interpersonale Kommunikation ermutigt zur Rezeption „anspruchsvollerer“ Inhalte)
Meso-Effekte:	Manifestierung von sozialen Gruppen / Ko-Orientierung (Integration durch Konsensarbeit, Desintegration durch Bewusstmachung der Differenzen), gemeinsame Nutzung, Homogenisierung der (indirekt genutzten) Inhalte
Makro-Effekte:	Diffusion
Meta-Effekte:	Moderierung der Medienwirkung (Abschwächung oder Verstärkung) durch interpersonale Kommunikation

5.3.1 Beschreibung der kognitiven Verarbeitung

Die kognitive Verarbeitung von massenmedialen Inhalten bezieht sich auf die sachliche Reflexivität als konstitutives Merkmal von Kommunikation. Holly verdeutlicht, dass durch die massenmedial vermittelte Kommunikation die Reflexivität zwischen Sender und Empfänger eingeschränkt ist und keine Feedback Möglichkeit wie in der Face-to-Face Kommunikation besteht (Holly 2001, S. 14). Da dem Rezipienten also eine Rückkopplung an den Sender verwehrt bleibt, eine Reflexivität auf der Sachebene aber dennoch notwendig sein kann, weicht der Rezipient auf die interpersonale Kommunikation aus. „Hier füllt die Anschlusskommunikation die Lücke, die durch die fehlende Wechselseitigkeit beim Verstehen von Einwegkommunikation bleibt“ (Holly 2001, S. 14–15). Merten spricht denn auch von einer „interpretativen Überlagerung“ der medial vermittelten Kommunikation durch die interpersonale Kommunikation (Merten 1977, S. 153).

Als Oberbegriff für verschiedene Aspekte der Verarbeitung wird hier der Begriff der Kontextualisierung verwendet. Kontextualisieren (einen Kontext

erschaffen) meint, dass bestehende Informationen verknüpft und durch neue Informationen ergänzt werden. Wissen kann gemäß dem konnektionistischen Wissensmodell der Kognitionspsychologie als ein Netzwerk von Informationen verstanden werden.¹⁶⁵ So wie die hier untersuchten Netzwerke aus Personen und ihren Verbindungen bestehen, setzen sich demnach Wissensnetzwerke aus Knoten und Kanten zusammen. Die Knoten (auch Neuronen genannt) repräsentieren dabei abstrakte Informationen, die durch die Kanten (Synapsen) miteinander verbunden sind und in Kombination Wissensnetzwerke von beliebiger Komplexität erreichen können. Es stellt sich nun die Frage, was „Verarbeiten“ in einer solchen Konzeption bedeutet. Basierend auf der formalen Definition, dass ein Netzwerk aus Knoten und Kanten besteht, können jegliche Prozesse als Veränderungen dieser beiden Elemente beschrieben werden. Verarbeiten heißt demnach entweder Generieren von neuen Kanten zwischen bestehenden Knoten oder das Hinzufügen bzw. Entfernen von Knoten und den dazugehörigen Kanten (Friemel 22.07.2008). Wird ein rezipierter Medieninhalt nun als neuer Knoten bzw. als eine Vielzahl neuer Knoten betrachtet, bedeutet Verarbeiten, dass die neuen Knoten entweder mit den bestehenden Wissensstrukturen verbunden werden müssen und/oder Verbindungen innerhalb der neuen Knoten angepasst werden müssen. Kurz gesagt geht es bei der Verarbeitung um ein Einbetten oder eben „Kontextualisieren“ von Medieninhalten in bestehende Wissensstrukturen durch Hinzufügen und Entfernen von Knoten und Kanten.

Die Terminologie, welche in der bisherigen Forschung zum Thema der kognitiven Verarbeitung Verwendung fand, orientiert sich in der Regel nicht an der obigen Abstraktion, sondern verwendet eher Alltagsbegriffe, die zumeist nicht speziell definiert werden. So sprechen Turner und Paz beispielsweise von einem „Verarbeiten und Ergänzen“ durch die interpersonale Kommunikation (Turner, Paz 1986, S. 107). Tatsächlich lassen sich gewisse Prozesse der Informationsverarbeitung und Wissensgenerierung selbst auf analytisch- abstrakter Ebene nicht trennscharf unterscheiden. So weißt z.B. Klemm auf das Problem hin, „Informationsfragen“ und „Deutung“¹⁶⁶ zu unterscheiden (Klemm 2000, S. 168). Aus Sicht eines konnektionistischen Wissensmodells erscheint eine Unterscheidung zwischen wertneutralem Wissen und Bewertung gar unmöglich. Eine Bewertung ist in dieser Betrachtung

¹⁶⁵ Für einen Überblick zum konnektionistischen Wissensmodell in der Kognitionspsychologie vgl. Bechtel und Abrahamsen (2002) sowie (Wirth 1997, S. 128–134).

¹⁶⁶ Das Deuten von Fernsehtexten unterscheidet Klemm weiter in Weiterspinnen von Handlungen, Umdeuten, Übertragung und Einordnung auf persönliche Lebenswelt (Klemm 2000, S. 168–187).

tungsweise nämlich einfach eine Verknüpfung mit einer normativen Information.

Kontextualisierung kann bis zu einem gewissen Grad autark erfolgen. Ein Rezipient kann sich also über Medieninhalte „Gedanken machen“ und versuchen, allfällige Unklarheiten zu beseitigen. Gegenstand dieser Arbeit ist jedoch nicht diese kognitionspsychologische Ebene der Informationsverarbeitung, sondern der interpersonale Kontext und die Rolle der interpersonalen Kommunikation für die kognitive Verarbeitung von Medieninhalten. Diese Betrachtung erscheint deshalb von besonderer Relevanz zu sein, da man nicht genau wissen kann, was man nicht weiß (Rheinberger 05.05.2007).¹⁶⁷ Für die Kontextualisierung von Informationen ist der Austausch mit anderen Personen, welche über andere Wissensbestände verfügen, deshalb von hoher Bedeutung. Das soziale Umfeld kann somit als eine „Interpretationsgemeinschaft“ (Bonfadelli 2004, S. 62) gesehen werden. Die Interpretation und die rein faktische Verständnissicherung ist aber nur ein Aspekt der Kontextualisierung. So weiß Katz im Bezug auf fiktionale Inhalte (Dallas) auf zwei weitere Aspekte der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte hin: die Evaluation im Sinne einer Bewertung, wie die Geschichte weiter verlaufen sollte, und eine Personalisierung bzw. Objektivierung, bei der die Inhalte in Verbindung zum eigenen Leben gebracht werden (Katz, Liebes 1985, S. 191–196).¹⁶⁸ Im Zusammenhang mit Nachrichten beschreiben Erbring, Goldenberg und Miller die interpersonale Kommunikation denn auch als „social reality testing“, bei der die Übertragung der Nachricht auf die eigene Zukunft ein wichtiger Teil der „Interpretation“ ist (Erbring et al. 1980, S. 41).¹⁶⁹

Auch die „Gemachtheit“ eines Medieninhalts kann Bestandteil der kognitiven Verarbeitung sein (Keppler 1994, S. 247). Diese Meta-Kommunikation ist insbesondere in Bezug auf die Entwicklung von Medienkompetenz wichtig, was einer der Mikro-Effekte der Verarbeitungs-Funktion ist.

¹⁶⁷ Da es sich hierbei um ein Zitat aus einer Tageszeitung (NZZ) handelt, sei auf den Hintergrund des Autors hingewiesen: Prof. Dr. Hans-Jörg Rheinberger ist Molekularbiologe, Philosoph, Wissenschaftshistoriker und Direktor des Max-Planck-Instituts für Wissenschaftsgeschichte in Berlin.

¹⁶⁸ Vgl. hierzu auch Faber (2001b, S. 34–37) und Holly (2001, S. 20). Faber unterscheidet weiter zwischen expliziter und impliziter Aneignung. Bei der expliziten Aneignung wird durch spezifische verbale Äusserungen eine direkte Verbindung zwischen Fernsehtext und Lebenswelt hergestellt. Bei der impliziten Aneignung ist dies lediglich angedeutet (Faber 2001b, S. 34–36).

¹⁶⁹ „Getting at the meaning of the news involves assessing its implications for the future, tracing developments from the past, comparing current events with previous experience, weighing the credibility of particular sources, and so forth. It calls, in short, for an interpretation of the news – not by individual intuition but by 'social reality testing'“ (Erbring et al. 1980, S. 41).

Empirische Befunde, welche die Existenz (und Relevanz) der Verarbeitungs-Funktion belegen, liegen sowohl in Form von qualitativen wie auch quantitativen Studien vor. Als ein qualitativer Beleg sei hier die Studie von Klemm und Schulte erwähnt. Sie stellten bei der gemeinsamen Fernsehnutzung von Erwachsenen mit Kindern fest, dass die stattfindenden Gespräche zur „Verarbeitung und Ergänzung“ der Medieninhalte dienen (Klemm, Schulte 2001). Befunde zur Häufigkeit der sozialinteraktiven Verarbeitung liegen z.B. von Sommer vor. Sie stellte in einem Experimentalsetting zu Gesprächen über ein politisches Thema fest, dass in 80% der Gespräche Fakten ausgehandelt und in 73% Meinungen diskutiert wurden (Sommer 2007, S. 239). Weiter stellt sie fest, dass bei Bezügen zu gemeinsam gesehenen Medieninhalten in 49% der Fälle in Form von erklärenden Formulierungen auf die Hintergründe und Ursachen des dargestellten Ereignisses eingegangen wird (Sommer 2007, S. 218).

Untersuchungen, welche auf die Bedeutung der interpersonalen Kommunikation für die kognitive Verarbeitung von Medieninhalten hinweisen, beruhen zumeist auf statistischen Zusammenhangstests zwischen der Häufigkeit der interpersonalen Kommunikation und der Anzahl erinnelter Medieninhalte oder dem Verständnis aktueller Themen.¹⁷⁰ Ungeklärt und teilweise auch unbeachtet blieb hingegen, ob ein höheres Wissen zu mehr Gesprächen führt, oder aber die Gespräche zu einem höheren Wissen. Eveland prüfte deshalb nicht nur den Zusammenhang zwischen interpersonaler Kommunikation und politischem Wissen (welcher auch in seiner Studie positiv war), sondern unterscheidet auch drei mögliche Erklärungsansätze (Eveland 2004). Höheres Wissen lässt sich demnach 1) durch die zusätzliche Exposition erklären, welche durch die interpersonale Kommunikation entsteht, 2) durch eine Antizipation der Anschlusskommunikation wodurch die Medieninhalte aufmerksamer rezipiert werden oder 3) durch die diskussionsgenerierte Elaboration (Eveland 2004, S. 178–181). Bei der empirischen Überprüfung der drei Erklärungsansätze fand er Unterstützung für die zweite und dritte Variante, jedoch keine für die erste. Dieser Befund scheint somit nicht nur die Relevanz der hier postulierten Verarbeitungs-Funktion zu belegen, sondern bestätigt auch, dass die Informations-Funktion (und um dies handelt es sich beim ersten Erklärungsansatz) als eine separate Funktion behandelt und nicht mit der Verarbeitungs-Funktion vermengt werden sollte. De Boer

¹⁷⁰ „(...) while education was found to be the single most important predictor of news comprehension, respondents who reported more conversations about the news were also more likely to score higher in news comprehension. Talking about the news especially the week's 'most important' national and international news, seems to have at least as powerful an effect on comprehension as mere exposure to the news media“ (Robinson, Levy 1986, S. 172).

und Velthuijsen bringen dies auf den Punkt: „By articulating and defending opinions, individuals come to understand their own thinking“ (de Boer, Velthuijsen 2001, S. 141).

Verschiedene Autoren machen darauf aufmerksam, dass die Verarbeitung durch die interpersonale Kommunikation sowohl während („rezeptionsbegleitend“) wie auch nach der Mediennutzung erfolgen kann (Katz, Liebes 1985, S. 187; Sutter 2007, S. 136–137). Im Folgenden werden kurz die Spezifika dieser beiden Situationen erläutert.

Kognitive Verarbeitung während der Mediennutzung

Auch wenn die Rezeptionssituation verschiedentlich „als wenig geeignet für den verbalen Austausch unter den Zuschauern“ erachtet wird (Hurrelmann 1989, S. 87), zeigt sich, dass einzelne Medien wie z.B. das Fernsehen häufig in Anwesenheit anderer Personen genutzt werden (2.5) und dabei auch ein Austausch stattfindet (5.1.3). Für Charlton ist die Einbettung der Rezeption in Alltagspraktiken gar eine Grundannahme eines *handlungstheoretischen Rezeptionsmodelles*. Als Beispiel führt er eine Situation an, in der sich „Fernsehzuschauer gegenseitig die Logik eines Kriminalfilms erklären, den sie gerade zusammen sehen“ (Charlton 1997, S. 22). Neben der Kontextualisierung durch Verbindung bestehender Informationen (erschließen der Logik), gehört aber auch das Vermitteln von Information dazu. Dies kann z.B. das Identifizieren von Akteuren oder das Vermitteln von Hintergrundinformationen sein (Klemm 2000, S. 162–168).

Solche interpersonal vermittelte Informationen zum Schließen von Wissenslücken und lösen von Verständnisproblemen werden insbesondere dann benötigt, wenn seitens der Rezipienten Anwesenheits- oder Aufmerksamkeitslücken, Wahrnehmungsprobleme, fehlendes Genrewissen (intertextuelles Medienwissen) oder fehlendes Weltwissen besteht (Klemm 2000, S. 162). Die aufgeführten Gründe für Wissenslücken machen deutlich, dass es insbesondere die mangelnde Rückkopplung der medial vermittelten Kommunikation ist, welche in gewissen Situationen den Austausch mit anderen Personen bedingt, um den Medieninhalt erschließen zu können. In der interpersonalen Kommunikation können die Wissens- und Verständnislücken dem Sender unmittelbar mitgeteilt und dadurch um eine Klärung gebeten werden. Bei der medialen Kommunikation entfällt diese Möglichkeit jedoch weitgehend.

Kognitive Verarbeitung nach der Mediennutzung

Wird in einem Gespräch ein Bezug zu massenmedialen Inhalten hergestellt, der über einen bloßen Verweis hinausgeht, bedarf es zunächst einer Abklärung, ob der betreffende Inhalt den anwesenden Personen bekannt ist. Gerade

für Medienthemen ist dies wichtig, da diese potentiell allen Personen zugänglich sind und „(...) eine allgemeine konversationelle Maxime besagt ja, den Gesprächspartner nicht über etwas zu informieren, was dieser bereits weiß“ (Ulmer, Bergmann 1993, S. 90). Aus diesem Grund findet bei postrezeptiven Gesprächen in aller Regel eine *Wissensabklärung* statt.¹⁷¹ In Abhängigkeit dieser Wissensabklärung können in der Folge zwei grundlegend unterschiedliche Prozesse ausgelöst werden.

Wird eine Informationsasymmetrie festgestellt, in der nicht alle beteiligten über den Medieninhalt informiert sind, wird den entsprechenden Personen dieses Wissen unter Umständen vermittelt.¹⁷² Liegt hingegen eine Informationsasymmetrie vor, kann dies zu einer „kommemorierenden Medienrekonstruktion“ führen (Keppler 1994, S. 249; Ulmer, Bergmann 1993, S. 95). Dabei werden, wie der Name schon sagt, die allseits bekannten Medieninhalte gemeinsam rekonstruiert.

5.3.2 Theoriebezüge der kognitiven Verarbeitung

In diesem Abschnitt über die Theoriebezüge soll diskutiert werden, in welchen (etablierten) Forschungsbereichen der Kommunikationswissenschaft Hinweise auf die hier postulierte kognitive Verarbeitungs-Funktion der interpersonalen Kommunikation ausgemacht werden können.

Im oben zitierten Beitrag von Eveland bezüglich der Auswirkung politischer Diskussionen auf die Informiertheit von Individuen sind diverse Theoriebezüge aufgeführt (Eveland 2004, S. 178–181). In Zusammenhang mit der „Exposure explanation“ weist er auf die Diffusionsforschung und den *Zwei-Stufen-Fluss* der Kommunikation hin. Insbesondere die Forschung zum Mehr-Stufen-Fluss der Kommunikation wurde in Abschnitt 2.6 ausführlich dargestellt, weshalb auf eine genauere Diskussion an dieser Stelle verzichtet wird. Sein zweiter Erklärungsansatz „Anticipated elaboration explanation“ basiert weitgehend auf den Überlegungen des *Uses-and-Gratifications* Ansatzes (2.2).

Mehrfach erwähnt, aber weniger ausführlich dargestellt, wurde bis anhin die Perspektive, die sich an die *Cultural Studies* und den Konstruktivismus anlehnt (zur konstruktivistischen Perspektive in der Mediensozialisation siehe 2.3). Der soziale Kontext, mit dem über Medieninhalt gesprochen wird,

¹⁷¹ Eine solche Wissensabklärung ist bei den medienbegleitenden Gesprächen nicht notwendig, da hier der Medienzugang für alle Beteiligten identisch ist.

¹⁷² Da es sich hierbei um die Informationsfunktion handelt, welche unter 5.6 detailliert besprochen wird, soll dieser Prozess hier nicht weiter ausgeführt werden.

dient demnach als Interpretationsgemeinschaft (Bonfadelli 2004, S. 62; Sutter 2007, S. 136–137), denn erst in der interpersonalen Kommunikation wird ausgehandelt, „welche Bedeutung eine Fernsehsendung hat“ (Mikos 2007, S. 39). Interessant sind auch die Gedanken von Katz und Liebes, welche darauf hinweisen, dass es sich dabei sowohl um eine Unterstützung durch neues Wissen (assistance) wie auch eine Bestätigung bestehenden Wissens (confirmation) handeln kann.¹⁷³

5.3.3 Motive der kognitiven Verarbeitung

Bei der Frage nach den Motiven interessiert, welche bewussten oder unbewussten Intentionen für einen handelnden Akteur angenommen werden können, um die Funktion der kognitiven Verarbeitung zu erklären. Orientiert man sich dabei an den oben aufgeführten Theorien des Mehr-Stufen-Flusses der Kommunikation und dem Uses-and-Gratifications Ansatz, scheinen insbesondere soziale Motive zu bestehen (hierzu Ausführlich 2.2). Die Funktion der kognitiven Verarbeitung scheint aus dieser Sicht eher ein „Nebenprodukt“ der Funktion der sozialen Positionierung zu sein. Neben dieser „indirekten“ Motivation können aber auch originäre Motive angenommen werden, die sich unter Rückgriff auf die *Balance-Theorie* und *kognitive Konsistenz Theorie* erklären lassen (3.5, 3.7).

5.3.4 Mikro-Effekte der kognitiven Verarbeitung

Im Zusammenhang mit der Mediensozialisation führt Groeben die Anschlusskommunikation als eine von sieben Dimensionen von *Medienkompetenz* auf (Groeben 2002, S. 178). Es kann somit angenommen werden, dass die interpersonale Kommunikation als gemeinsame Reflexion mit Peers und Erwachsenen über eine gewisse Zeit hinweg zur Entwicklung einer erhöhten Medienkompetenz führen kann. Dieser Mikro-Effekt kann sich sowohl als zeitliches Aggregat einer latenten „Funktion“ einstellen (sie ist vom handelnden Akteur weder intendiert noch wird sie erkannt) oder aber auch einer manifesten Funktion entsprechen. So kann das gemeinsame Anschauen von Kinderbüchern und der gesamte Literaturunterricht in der Schule als An-

¹⁷³ „We are suggesting (...) that people everywhere bring their experience to bear in the decoding process and seek the assistance and confirmation of others in doing so“ (Katz, Liebes 1985, S. 188).

schlusskommunikation aufgefasst werden, die mehr oder weniger intentional zur Entwicklung von Medienkompetenz eingesetzt werden (Groeben 2002, S. 178–179).

Ein hypothetischer Mikro-Effekt, für den bislang keine theoretischen oder empirischen Referenzen vorliegen, ist die Vermutung, dass sich das *genutzte Medienspektrum* dahingehend *ausweitet*, dass auch „anspruchsvolle“ Inhalte genutzt werden. Mit „anspruchsvoll“ ist hier keineswegs eine normative Bewertung gemeint, sondern Medieninhalte, welche den Rezipienten tendenziell überfordern und deshalb Dissonanzen auslösen. Genauso wie der soziale Nutzen eines Medieninhalts für die Anschlusskommunikation antizipiert werden kann, ist es auch denkbar, dass ein Rezipient die Auflösung der kognitiven Dissonanz durch Anschlusskommunikation antizipiert und sich deshalb einem spezifischen Medieninhalt zuwendet bzw. zumindest nicht davon abwendet.

5.3.5 Meso-Effekte der kognitiven Verarbeitung

Als Effekt auf der Meso-Ebene können auf der Basis der psychologischen Theorien wie der *Theorie Sozialer Identität* und der *Selbstkategorisierungstheorie* Prozesse der *Normbildung* und *Polarisation* vermutet werden. Ähnliche Annahmen sind auch durch die Befunde der soziologischen und insbesondere der netzwerkanalytischen Forschung naheliegend. Demnach sind aufgrund von *Ko-Orientierungs-Prozessen* *autokorrelative Muster* in den Merkmalsausprägungen einer Population anzunehmen. Die Meso-Effekte, welche sich auf die Ebene der Sozialdimension beziehen (Integration und Segregation von Gruppen) werden hier nicht weiter ausgeführt, da sie unter der Funktion der sozialen Positionierung genauer behandelt werden (5.5).

Insofern der Nutzen der unmittelbaren kognitiven Verarbeitung erkannt wird, ist denkbar, dass die Rezipienten dazu tendieren, gewisse (anspruchsvolle) *Medieninhalte bevorzugt in Gesellschaft anderer Personen zu nutzen*, bzw. danach eher die Gesellschaft anderer Personen suchen. Da eine „erfolgreiche“ Verarbeitung insbesondere dann angenommen werden kann, wenn die Gesprächspartner die Medieninhalte ebenfalls genutzt haben, liegt die Vermutung nahe, dass „anspruchsvolle“ Inhalte eher genutzt werden, wenn man um die Nutzung durch andere Personen weiß (die danach als Gesprächspartner zur Verfügung stehen).

5.3.6 Makro-Effekte der kognitiven Verarbeitung

Der bedeutendste Makro-Effekt der kognitiven Verarbeitung ist wohl die *Diffusion* von Informationen. Merton merkt bei der Diskussion des Mehr-Stufen-Flusses der Kommunikation an, dass Meinungen nicht losgelöst von der Information bestehen können, bzw. Informationen über Informationen sind (Merten 1988, S. 621).¹⁷⁴ Geht man davon aus, dass im Zuge der kognitiven Verarbeitung Meinungen ausgehandelt werden, findet dabei per Definition ein Abgleich von Informationen statt, der als Effekt auf der Makro-Ebene als Diffusion von Information beschrieben werden kann.

5.3.7 Meta-Effekte der kognitiven Verarbeitung

Unter dem Begriff der Meta-Effekte soll im Folgenden diskutiert werden, welche Konsequenzen sich aus den vorangegangenen Überlegungen für die Forschung einstellen. Bezüglich der kognitiven Verarbeitung kann diesbezüglich festgestellt werden, dass die interpersonale Kommunikation sowohl die *quantitative Verbreitung* einer Information beeinflusst (Diffusion) wie auch deren *qualitative Interpretation* (Cultural Studies, sozialer Konstruktivismus). Für die Analyse von Medienwirkungsprozessen ist die Berücksichtigung des sozialen Kontextes und der darin stattfindenden Interaktion (v.a. in Form von Gesprächen) somit von zentraler Bedeutung. Diese Forderung nach einer integrativen Betrachtung von interpersonaler und massenmedialer Kommunikation zum besseren Verständnis von Medienwirkungen ist kei-

¹⁷⁴ Watzlawick, Beavin und Jackson sprechen bei „Meinungen“ von Metainformation (Watzlawick et al. 1996, S. 55–56).

neswegs neu und bei diversen Autoren wie etwa Erbring et al.¹⁷⁵, Merten¹⁷⁶, Mikos¹⁷⁷ und besonders dezidiert bei Reardon und Rogers (1988) zu finden.

5.4 Funktion der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung

Beschreibung:	Affektive Verarbeitung und Stimmungsregulierung durch Ausdrücken von Emotionen während und nach der Mediennutzung. Hierunter fallen sowohl Eskapismus und Abschwächung bei unangenehmen wie auch Verstärkung bei angenehmen Medieninhalten.
Theoriebezüge:	Uses-and-Gratifications, Mood Management
Motive:	Dissonanzreduktion, Eskapismus
Mikro-Effekte:	Ausweitung des genutzten Medienspektrums durch die emotionale Sicherheit, welche durch das Umfeld gegeben wird (auch Ventil Funktion). Bevorzugung von besser reinszenierbaren Medieninhalten (kurze abgeschlossene Handlungseinheiten)
Meso-Effekte:	Zunehmend gemeinsame Nutzung (Bsp. Public Viewing)
Makro-Effekte:	Bedarf/Forderung nach emotionalen / kontroversen / unterhaltsamen Medieninhalten
Meta-Effekte:	Emotionen nicht nur als individualpsychologisches Phänomen betrachten.

Die Beschreibung dieser Funktion wie auch die zugrundeliegende Literaturrecherche ist weniger umfassend als bei den anderen Funktionen, da die hier

¹⁷⁵ „Getting at the meaning of the news involves assessing its implications for the future, tracing developments from the past, comparing current events with previous experience, weighing the credibility of particular sources, and so forth. It calls, in short, for an interpretation of the news – not by individual intuition but by 'social reality testing'. Informal communication with others is essential to help people make sense of news media content, and thus plays a critical role in shaping public perceptions of issue salience“ (Erbring et al. 1980, S. 41).

¹⁷⁶ „Es genügt mithin nicht, Aussagen von Massenkommunikation ohne den sozialen Kontext, insbesondere die gepflegten interaktiven Kontakte zu analysieren, denn gerade diese bestimmen hochgradig, wie eine Aussage *bewertet* wird und damit auch, welche *Wirkung* sie haben kann“ (Merten 1977, S. 165).

¹⁷⁷ „Mit den Peers werden Normen und Werte, Einstellungen und Rollenbilder ausgehandelt. Die Medien geben Anregungen, deren Bedeutung von den Kindern und Jugendlichen dann erst in der Kommunikation mit anderen entsteht“ (Mikos 2007, S. 39).

gewählte Methodik der Befragung keine detaillierte Untersuchung dieser Funktion erlaubt.

5.4.1 Beschreibung der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung

Kommunikation auf die rein faktische Inhaltsebene zu reduzieren, würde dem Gegenstand kaum gerecht werden. Kommunikation im Allgemeinen und interpersonale Kommunikation im Speziellen (Frijda 1953; Berscheid 1987, S. 84), hat eine affektive Komponente.¹⁷⁸ Massenmedien vermitteln zum einen emotionale Inhalte, können zum anderen aber auch beim Umgang mit Emotionen aus der Lebenswelt hilfreich sein. So verweist Keppler auf die Funktion des Fernsehens, reale Probleme innerhalb der Familie mittels Bezug zu Massenmedien anzugehen.¹⁷⁹ Der Verweis auf Massenmedien kann aber nicht nur dieser Entpersonalisierung dienen, sondern auch hedonistische Funktionen erfüllen. Es kann gar angenommen werden, dass dies eher die Regel denn die Ausnahme für die *Stimmungsregulierung* mittels Bezug auf massenmediale Inhalte darstellt. Demnach werden in der interpersonalen Kommunikation eher Bezüge zu unterhaltsamen (humoristischen) Medieninhalten gemacht oder diese gar reinszeniert, die positive Emotionen auslösen, als dass auf Medieninhalte verwiesen wird, die negative Emotionen evozieren.

Ein Großteil der Forschung beschäftigt sich aber nicht mit der *Funktion der Stimmungsregulierung mittels Verweisen auf massenmediale Inhalte*, sondern mit der *Funktion der interpersonalen Kommunikation für die affektive Verarbeitung von massenmedialen Inhalten*. Die Bedeutung dieser zweiten Funktion lässt sich auf zwei allgemeine Feststellungen zum Thema von Emotionen zurückführen. Zum einen ist dies der Umstand, dass Massenmedien häufig Emotionen auslösen. Berscheid hält fest, dass Emotionen vor allem dann ausgelöst werden, wenn eine Person eine wichtige aber unerwartete Veränderung in seinem Umfeld feststellt (Berscheid 1987, S. 78). Aufgrund der Funktionslogik der Massenmedien, die sich unter anderem auch am

¹⁷⁸ „Communication without affect would be very dry, if not impossible. It seems obvious that one cannot address communication, message production, or talk whatsoever without considering affect. Emotion, communication, and cognition are interwoven in such a way that ignoring one of these aspects gives one a strange tapestry indeed“ (Sypher et al. 1988, S. 381).

¹⁷⁹ „Das Fernsehen (...) kann bestimmte Themen nicht nur aus der Ferne in die häusliche Nähe bringen, sondern auch umgekehrt aus der häuslichen Nähe in eine für den häuslichen Frieden beruhigende Ferne“ (Keppler 1994, S. 227). Vgl. bzgl. Soap Operas auch Brown (1994)

Nachrichtenfaktor des Unerwarteten orientieren (Staab 2002, S. 612) und der Selektion durch die Rezipienten, bei denen ähnliche Selektionslogiken feststellbar sind (Eilders 1997; Eilders, Wirth 1999), werden durch die Massenmedien häufig Emotionen ausgelöst (da unerwartete Informationen wahrgenommen werden). Zum anderen ist es die Feststellung, dass Personen, die Emotionen erleben, eher den Austausch mit anderen Personen suchen als ohne emotionale Erlebnisse (Berscheid 1987, S. 84).

Ein Großteil der Forschung zur interpersonalen Verarbeitung von Emotionen beschäftigt sich mit negativen Emotionen. Dabei wird implizit von einer kathartischen Wirkung ausgegangen, die sich auch mit dem Sprichwort „geteiltes Leid ist halbes Leid“ umschreiben lässt. Während der Mediennutzung selbst sind dies z.B. sogenannte „Response Cries“ und „Blurtings“, welche eine Art Ventilfunktion erfüllen können (Klemm 2000, S. 152–162).¹⁸⁰ Als Untersuchungsgegenstand für die empirische Analyse bieten sich insbesondere stark emotionale Ereignisse mit hoher Wahrnehmung an. So liegen z.B. zwei Untersuchungen zur interpersonalen Verarbeitung des Challenger Space-Shuttle Unglücks vor (Kubey, Peluso 1990; Riffe, Stoval 1989). Beide Studien kommen zum Schluss, dass der Grad der emotionalen Erregung der Rezipienten in einem positiven Zusammenhang mit der Intensität der interpersonalen Verarbeitung steht. Je stärker ein Rezipient durch die Nachricht bewegt wurde, desto eher suchte er den Austausch mit anderen Personen. Kubey und Peluso stellten zudem interessante Geschlechterunterschiede fest. Während die Männer mehr Personen kontaktieren (29.0% der Männer informierten drei oder mehr Personen vs. 6.8% bei den Frauen), führten die Frauen fast doppelt so lange Gespräche mit den einzelnen Personen (14.4 vs. 7.7 Minuten) (Kubey, Peluso 1990, S. 72).¹⁸¹ Vergleichbare Studien über die Häufigkeit der Gespräche mit anderen Personen und den Beweggründen für diese Gespräche wurden bezüglich dem Tod bedeutender Personen durchgeführt. So z.B. beim ehemaligen US Präsidenten Eisenhower (O'Keefe, Kissel 1971), beim Amerikanischen Läufer Prefontaine (Gantz et al. 1976) und dem Tod der Britischen Prinzessin Diana (Stone, Pennebaker 2002). Letztere Studie ist von besonderem Interesse, denn sie zeigt auf, dass auch mittels einer Inhaltsanalyse von Internet Chat Rooms eine Verarbeitungs-Funktion der interpersonalen Kommunikation festgestellt werden kann.

¹⁸⁰ Auf das Ausdrücken von Mitgefühl mit Medien Persona wird hier nicht weiter eingegangen.

¹⁸¹ Sie erklären diesen Unterschied durch die Vermutung, dass Männer durch die Kontaktierung anderer Personen eher ihren Informationsvorsprung demonstrieren wollen, während die Frauen eher an einer Verarbeitung interessiert sind (Kubey, Peluso 1990, S. 74). Dies weist auf eine Verbindung mit der Funktion der sozialen Positionierung hin, worauf auch Baldauf hinweist (Baldauf 2001, S. 78).

In anderen inhaltsanalytischen Studien wird die Intensität der interpersonalen Kommunikation über ein Ereignis denn gar als Indikator für die emotionale Intensität des Ereignisses verwendet (Pennebaker, Harber 1993, S. 130–131).¹⁸²

Neben den Studien zu negativen Emotionen liegen aber auch einzelne Befunde zu positiven Emotionen vor. Interessanterweise liegt der Fokus der Studien zu negativen Emotionen eher auf der postrezeptiven Phase, während die positiven Emotionen eher während der gemeinsamen Nutzung untersucht wurden. So verweist etwa Klemm auf das Schaffen einer geselligen und vergnüglichen Stimmung durch gemeinsame Mediennutzung (Klemm 2000, S. 187–201). Und Davies fasst die Forschung zur gemeinsamen Nutzung von Musik durch Jugendliche so zusammen, dass diese positivere Emotionen bei der gemeinsamen Rezeption mit Freunden erleben, als wenn sie alleine oder in Gegenwart ihrer Eltern Musik hören (Davies 2007, S. 650). Auch bei der Nutzung von Sportangeboten in den Massenmedien scheint die interpersonale Kommunikation einen Beitrag für die Stimmungsregulierung zu leisten. Raney meint gar, dass die Anwesenheit von Freunden die Voraussetzung sei, dass die „Release“ Funktion der medialen Sportnutzung zum Tragen kommt (Raney 2006, S. 323). Es geht also nicht nur um das bloße verbale Äußern von Emotionen,¹⁸³ sondern darum, dies in Gegenwart anderer Rezipienten tun zu können.

Sowohl bei positiven wie auch negativen Emotionen scheint die Anwesenheit von anderen Personen und der Austausch mit ihnen eine Wirkung auf das Erleben und Verarbeiten der Inhalte zu haben. Emotionen dürfen demnach nicht nur individualpsychologisch betrachtet werden, sondern sind stets im Kontext des sozialen Umfeldes zu analysieren. Die Wirkungsweise lässt sich dabei auch nicht auf die einfache Formel von „geteiltes Leid ist halbes Leid“ und „geteilte Freude ist doppelte Freude“ reduzieren. So verweist etwa Davies auf Studien, die belegen, dass männliche Jugendliche bei der Rezeption von Horrorfilmen größeres Vergnügen erleben, wenn Mädchen anwesend sind, die sich „zimperlich“ verhalten als wenn sie sich vom Film unbeeindruckt geben (Davies 2007, S. 650).

¹⁸² „The degree to which people ruminate or think about an event is a rough measure of the degree to which they are emotionally and cognitively tied to the event“ (Pennebaker, Harber 1993, S. 130–131).

¹⁸³ Gantz stellt bei der Analyse der rezeptionsbegleitenden Kommunikation von Sportübertragungen fest, dass 64.9% der Zuschauer „mehr oder weniger regelmässig“ ihren Unmut äussern und 72.5% ihrer Freude Ausdruck verleihen (Gantz 1981, S. 272).

5.4.2 Theoriebezüge der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung

Verweise auf die Bedeutung der emotionalen Komponente der Massenkommunikation findet man unter anderem in der *Uses-and-Gratifications Forschung* (2.2), der *Mood Management Theorie* (Schramm 2005) und in zahlreichen anderen psychologischen Ansätzen zu Emotionsforschung (Schramm, Wirth 2006). Dabei fällt auf, dass sich ein Großteil der Forschung auf Unterhaltung und audiovisuelle Medien fokussiert (Mangold 1998) und sich gar eine Forschungsrichtung „Affektfernsehen“ herausgebildet hat (Bente, Fromm 1997, Bente, Fromm 1998). Hierbei interessieren insbesondere Formate wie Talk- und Spielshows (Schramm, Wirth 2006, S. 38).

5.4.3 Motive der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung

Wie bereits bei der Funktion der kognitiven Verarbeitung ausgeführt, kann das Ziel der *Dissonanzreduktion* ein bedeutsames Motiv für interpersonale Kommunikation darstellen (Gantz, Trenholm 1979, S. 365).¹⁸⁴ Dieser Gedanke ist denn auch einer der zentralen Ideen der *Emotional Broadcaster Theorie of Social Sharing* von Harber und Cohen (2005). Die Theorie basiert auf vier Annahmen: „(a) people who have experienced major events are emotionally compelled to communicate their experiences, (b) disclosures are most therapeutic when they succeed as reportage, (c) emotionally motivated disclosures often contain important information for listeners, and (d) the potency of tellers’ own emotional experience will predict how far their stories travel across their social networks“ (Harber, Cohen 2005, S. 383–384). Empirisch gestützt wird die Theorie von einem Feldversuch, bei dem 31 Studenten an einer Führung in einem Leichenschauhaus eines Spitals teilnahmen. Innerhalb von einer Woche wussten 881 von diesem Besuch, wobei die „Länge“ der Verbreitungsketten wie angenommen vom Emotionalisierungsgrad der Person abhing, die an der Führung teilgenommen hat (Harber, Cohen 2005, S. 393). Bemerkenswert ist diese Theorie insbesondere deshalb, als dass hier einer der wenigen Versuche unternommen wird, Motive auf der Ebene von Individuen mit Effekten auf der Makro-Ebene von sozialen Netzwerken in Verbindungen zu bringen. Dabei wird implizit davon

¹⁸⁴ Ganz und Trenhold kommen in ihrer Studie zwar zu anderen Ergebnissen, verweisen aber auf zahlreiche Konferenzpräsentationen, welche diese Vermutung offenbar stützen oder zumindest äussern (Gantz, Trenholm 1979, S. 365).

ausgegangen, das die Weitergabe von Informationen nicht so sehr altruistisch motiviert ist (andere zu informieren), sondern primär der eigenen affektiven Verarbeitung dient.

Zu einem anderen Schluss bezüglich der Bedeutung des Altruismus als Motiv für die Informationsweitergabe kommen Gantz und Trenholm. Sie untersuchten jedoch nicht eine spezifische Situation, sondern versuchten mittels Befragung generelle Motive für das Weiterleiten von Informationen zu ermitteln (Gantz, Trenholm 1979, S. 366).¹⁸⁵ Mittels Faktoranalyse konnten sie dabei vier Motive identifizieren: 1) „To establish social status“, 2) „To satisfy informational and interest needs“, 3) „To express affect“ und 4) „To initiate social contact“ (Gantz, Trenholm 1979, S. 368).

In den Ausführungen zu den emotional motivierten Äußerungen während der Mediennutzung (5.4.1) wurde bereits erwähnt, dass es sich bei verbalen Äußerungen auch um eine *Eskapismus*-Funktion handeln kann. Dies ist jedoch nicht so zu verstehen wie im Uses-and-Gratifications Ansatz, bei der es um die Flucht vor der Realität geht, sondern genau umgekehrt um eine Flucht aus der Medienrealität in die gewohnte Alltagswelt.

Bei der *Stimmungsregulierung* mittels Verweise auf Medieninhalte wurde im Abschnitt 5.4.1 angenommen, dass diese vorwiegend zum Evozieren positiver Emotionen erfolgt. Als Motiv können dabei nicht nur unmittelbar hedonistische Beweggründe angenommen werden, sondern auch die *Funktion der sozialen Positionierung*. Dies natürlich nur insofern, als dass die Unterhaltung in der relevanten Bezugsgruppe positiv bewertet wird.

5.4.4 Mikro-Effekte der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung

Sofern der Funktion der Stimmungsregulierung durch Verweise auf Medieninhalte oder deren Reinszenierungen eine handlungsleitende Bedeutung zukommt, kann dies möglicherweise einen Einfluss auf die Auswahl der genutzten Medieninhalte haben. Demnach würden solche Medieninhalte bevorzugt, welche ein größeres *Potential für eine antizipierte Stimmungsregulierung* haben (*Talkability*). Unterschiede in der Relevanz dieser Funktion

¹⁸⁵ „1) how important each reason usually is when you pass on information about news events, and 2) how frequently each reason is your main motivation when you diffuse news events“ (Gantz, Trenholm 1979, S. 366).

wären sowohl vom Medienangebot, den Persönlichkeitseigenschaften des Rezipienten (z.B. Extraversion) sowie dem sozialen Umfeld abhängig.

Neben der *Fokussierung auf gut reinszenierbare Medieninhalte* mit hohem Unterhaltungswert kann für die Mediennutzung des Individuums ein weiterer Mikro-Effekt vermutet werden. Dieser Mikro-Effekt bezieht sich auf die zweite Teilfunktion, der affektiven Verarbeitung von Medieninhalten durch die interpersonale Kommunikation. Analog zur Funktion der kognitiven Verarbeitung kann durch das (bewusst oder unbewusst) antizipierte Verarbeitungspotential das genutzte Medienspektrum ausgeweitet werden. So ist denkbar, dass sich Rezipienten in *kollektiven Nutzungssituationen* emotional belastenderen Medieninhalten zuwenden, als wenn sie alleine sind. So verweist z.B. Davies darauf, dass Knaben gewalthaltige oder erotische bzw. pornografische Medieninhalte in Gruppen nutzen, obwohl sie diese Medieninhalte gar nicht besonders schätzen. Zu erwähnen ist jedoch, dass es sich dabei auch um eine Demonstration der „Abgebrühtheit“ handeln kann (Davies 2007, S. 650).

5.4.5 Meso-Effekte der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung

Für die kognitive Verarbeitungs-Funktion wurde angenommen, dass ein Meso-Effekt darin besteht, dass sich die genutzten Medieninhalte in einer Gruppe einander angleichen (*Homogenisierung*). Bezüglich der affektiven Verarbeitung scheint eine differenziertere Betrachtung notwendig zu sein. Eine Homogenisierung ist hier nur insofern zu erwarten, als dass (bedingt durch die Verarbeitungs-Funktion) Medieninhalte vermehrt gemeinsam genutzt werden. Die Emotional Broadcaster Theorie of Social Sharing geht in ihrer zweiten Annahme aber davon aus, dass die interpersonale Kommunikation über ein emotional belastendes Erlebnis den größten „therapeutischen Nutzen“ verspricht, wenn sie in Form eines Berichts (Reportage) erfolgen kann.¹⁸⁶ Ein Erlebnis als Bericht zu kommunizieren ist hingegen nur sinnvoll, wenn die Gesprächspartner das Erlebnis nicht teilen. Eine Homogenisierung der Mediennutzung wäre aus dieser Sicht der affektiven Verarbeitungs-Funktion deshalb abträglich. Für die Stimmungsregulierung scheint ein gewisses Maß an geteiltem Wissen hingegen von Vorteil um *kommemorierende Medienrekonstruktionen* (Reinszenierungen) zu ermögli-

¹⁸⁶ „(b) disclosures are most therapeutic when they succeed as reportage“ (Harber, Cohen Dov J. 2005, S. 383).

chen. (Keppler 1994, S. 249; Ulmer, Bergmann 1993, S. 95). Weiter kann angenommen werden, dass diese Reinszenierungen und Bezüge auf Medieninhalte nicht nur zu einer unmittelbaren Unterhaltung führen, sondern sich auch auf die Gruppe als soziales Gebilde positiv auswirken. „Gerade humorvolle Interaktionen und das geteilte Vergnügen an gemeinsamen Erlebnissen sind ein stabilisierender Faktor für das Beziehungsgefüge in der Gruppe“ (Klemm 2000, S. 358).

Meso-Effekte können sich nicht nur durch die postmediale Stimmungsregulierung einstellen, sondern auch durch die medienbegleitende Regulierung. So wurde darauf hingewiesen, dass z.B. die „Release“ Funktion einer verbalen Äußerung nur bei Anwesenheit anderer Personen zum Tragen kommt (Raney 2006, S. 323) und dass sich als Mikro-Effekt daraus die Tendenz zu gemeinsamer Mediennutzung einstellen kann. Dieser Mikro-Effekt kann sich jedoch auch zu einem Meso-Effekt entwickeln, indem die Mediennutzung nicht nur im privaten Rahmen, sondern in größeren Gruppen erfolgt. Das Aufkommen von sogenannten *Public Viewing* Angeboten kann als Indiz für diesen Zusammenhang gesehen werden. Insbesondere im Rahmen von sportlichen Grossereignissen wie Fußball Welt- oder Europameisterschaften, werden deshalb Möglichkeiten für das gemeinsame (öffentliche) sehen auf Grossleinwänden geschaffen (und auch genutzt).

5.4.6 Makro-Effekte der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung

In der Beschreibung der affektiven Verarbeitungs-Funktion (5.4.1) wie auch bei den Ausführungen zu den Makro-Effekten der kognitiven Verarbeitungs-Funktion (5.3.6) wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich durch das „Mitteilungsbedürfnis“ eine Diffusion von Informationen einstellen kann. Auf eine weitere Ausführung dieses Gedankens wird hier deshalb verzichtet. Stattdessen soll hier die Überlegung angestellt werden, wie sich die Mikro- und Meso-Effekte auf der „Makro“-Ebene der Massenmedien und der Gestaltung des Angebots auswirken. Sofern die Massenmedien erkennen, dass ein Bedürfnis nach medialen Inhalten für die Stimmungsregulierung besteht, ist es denkbar, dass zunehmend emotionale Inszenierungen verwendet werden, die der Nutzung in der Gruppe entgegen kommen oder eine einfache Rekonstruktion in der postmedialen Phase ermöglichen.

5.4.7 Meta-Effekte der affektiven Verarbeitung und Stimmungsregulierung

Die Ausführungen in den obigen Abschnitten verdeutlichen, dass für die Erforschung des medial bedingten Emotionserlebens nicht nur Emotionen in isolierten Nutzungssituationen Berücksichtigung finden sollten. Es gilt auch den Einfluss des sozialen Umfelds auf die Emotionen während und nach der Mediennutzung zu berücksichtigen. Auf eine genauere theoretische wie auch empirische Analyse dieser Funktion wurde im Rahmen dieser Arbeit verzichtet. Das dafür notwendige Untersuchungssetting und die Methodik (Experimentalsetting) unterscheiden sich grundlegend vom Design, welches zur Analyse der sozialen Funktion, dem zentralen Gegenstand dieser Arbeit, notwendig ist.

5.5 Funktion der sozialen Positionierung

„the consumption of widely available cultural goods serves as one of the primary ways in which individuals become connected and integrated into the social structure“ (Lizardo 2006, S. 800).

Beschreibung:	Die Vermittlung von und der Bezug auf Medieninhalte ermöglicht eine soziale Positionierung, die sowohl Integration wie auch Distinktion umfasst. Die soziale Funktion ist in allen Kommunikationsphasen möglich und auch die Nichtnutzung gewisser Medieninhalte kann der sozialen Positionierung dienen.
Theoriebezüge:	Uses-and-Gratifications, Schweigespirale, Meinungsführerforschung, Publikumsvorstellungen
Motive:	Unsicherheits-Reduktions Theorie, soziale Normen, Austauschtheorie, Balance-Theorie, soziale Vergleichstheorie, kognitive Dissonanztheorie, Theorie der sozialen Identität, Selbstkategorisierungs-Theorie, Dynamic Social Impact Theory
Mikro-Effekte:	Anpassung/Distinktion der genutzten Inhalte. Aufmerksamere Nutzung (merken von Talkabilities für Reinszenierung), öffentliche oder angedeutete Nutzung (Fanartikel)
Meso-Effekte:	Medieninhalte als gemeinsame Referenzobjekte (Mediatisierung der Gruppe), Homogenisierung bzw. Stratifizierung aufgrund der genutzten Medieninhalte (Ko-Orientierung)

Makro-Effekte:	Pareto-Verteilung der Nutzerzahlen, Nachfrage nach Fanartikeln, Integration von Talkabilities in Medieninhalte, Vermarktung als Kult
Meta-Effekte:	Rezipienten nicht als Individuen sondern als soziale Netzwerke begreifen

5.5.1 Beschreibung der sozialen Positionierungs-Funktion

„Man positioniert sich anhand des Fernsectextes, sorgt für Vergewisserung und den Abgleich von Einstellungen, Werten und Wissen“ (Holly 2001, S. 20).

Kommunikation zeichnet sich per Definition durch eine Sozialdimension aus (2.1.1). Es ist deshalb naheliegend, auch eine soziale Funktion der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte anzunehmen. In diesem Abschnitt steht die Frage im Mittelpunkt, ob und auf welche Weise die interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte zur sozialen Positionierung dienen kann. In einem ersten Teil wird unter dem Oberbegriff des *Integrationspotentials* dargestellt, dass es sich bei der sozialen Positionierung sowohl um eine *Integration* durch Betonung von Gemeinsamkeiten aber auch um eine *Distinktion* durch Abgrenzung handeln kann. Dieser Gedanke wird in einem weiteren Abschnitt unter dem Begriff der *Kommunikationsrollen* etwas weiter ausgeführt. Ein Exkurs über die *Informationsverteilung in sozialen Gruppen* bildet sodann die Basis für Überlegungen, welchen Einfluss eben diese Informationsverteilung auf die *Kommunikation in sozialen Gruppen* haben kann.

Integrationspotential massenmedialer Inhalte

Die Häufigkeit massenmedialer Inhalte als Themen der interpersonalen Kommunikation und die Charakteristik dieser Bezüge wurde bereits im Abschnitt 5.1 umfassend dargestellt. Im Folgenden geht es deshalb nur noch um das *Integrationspotential massenmedialer Inhalte*, wobei dabei primär die *Integration in soziale Gruppen* (Meso-Ebene) und nur sekundär die Integration ganzer Gesellschaften (Makro-Ebene) gemeint ist. Ein Großteil der Literatur verweist dabei auf das große Integrationspotential der Massenmedien durch das Bereitstellen und Etablieren von Themen. Massenmedien, allen voran das Fernsehen, werden in dieser Perspektive als „Referenzpunkte“ (Klemm 2000, S. 79) und „soziale Orientierungsressourcen“ gesehen (Holly 2001, S. 12), die „conversational material“ (Bogart 1955, S. 26) in Form von „stock of common symbols“ (DiMaggio 1987, S. 443) bzw. als „Projektionsflächen“ (Weiss 1996) bereitstellen. Aus einer positivistischen Sicht ermöglichen Massenmedien insofern interpersonale Kommunikation,

als sie ein einheitliches Set von Information und Bedeutung vermitteln. So verweist z.B. Lull im Zusammenhang mit der Mediennutzung von Kindern auf den Nutzen, welche Fernsehsendungen in Form von „known-in-common referents“ für das Aushandeln von Bedeutungen hat (Lull 1980, S. 202). Aus einer *kulturpessimistischen* oder *kulturkritischen Perspektive* (Adorno 1999; Enzensberger 1997; Habermas 1981) erscheint dieser Umstand natürlich eher als gefährlich und muss entsprechend angeprangert und bekämpft werden.¹⁸⁷ Der Fokus dieser Arbeit liegt jedoch nicht auf einer normativen Analyse der Rolle von Massenmedien für die Gesellschaft, und so interessiert hier vor allem, ob die Medien auf der Ebene von sozialen Gruppen eher eine Integrations- oder Desintegrationswirkung entfalten. Ein Hinweis für eine integrative Wirkung im Sinne einer erhöhten Kontakthäufigkeit mit anderen Personen stellt Mahrt fest. Bei der Analyse einer Landgemeinde in Deutschland stellt sie einen starken Zusammenhang zwischen dem Kontaktreichtum der Personen und der regelmäßigen Nutzung von Lokalmedien fest (Mahrt 2005, S. 66). Für eine integrative Wirkung sprechen sich auch eine Reihe von Autoren aus, die darauf aufmerksam machen, dass Medieninhalte vor allem dann thematisiert werden, wenn keine anderen Gesprächsthemen vorhanden sind (Lull 1980, S. 203) oder die Gespräche ansonsten zu erliegen drohen (Keppeler 1994, S. 234). In solchen Situationen würden Medienthemen neue „Impulse“ liefern (Ulmer, Bergmann 1993, S. 89–90).¹⁸⁸ DiMaggio spricht in diesem Zusammenhang denn auch von „least-common-denominator talk“, also von Gesprächen über Themen, die als *kleinster gemeinsamer Nenner* angesehen werden (DiMaggio 1987, S. 443).

Bereits bei der Definition von interpersonaler Kommunikation (2.1.3) wurde unter Verweis auf Newcomb (1953, S. 393) darauf aufmerksam gemacht, dass Kommunikation stets eine *Inhalts- und eine Beziehungsebene* umfasst. Dies wird in der Regel so ausgelegt, dass neben dem Inhalt im Sinne von faktischen Informationen auch „Signale“ über die Beziehung kommuniziert werden. Es ist aber auch die Interpretation möglich, dass der Inhalt selbst ein Ausdruck für die Beziehung ist. In Abhängigkeit, welche Themen zum Gegenstand der interpersonalen Kommunikation gemacht werden, wird auch die Beziehung definiert.¹⁸⁹ In Konversationen müssen demnach Themen gefunden werden, welche der Intimitätsebene der Beziehung entsprechen und

¹⁸⁷ Für eine Einführung in die kritische Medientheorie siehe Schicha (2003).

¹⁸⁸ Entgegen dieser Annahme fand Petrat in einer qualitativen Untersuchung zu Medienverweisen in Kneipengesprächen keine Belege dafür, dass Medienverweise eher zu einem Themenwechsel führen würden (Petrat 2005, S. 101).

¹⁸⁹ Vgl. hierzu die Forschung zum Thema Self-Disclosure (Bienvenu, Stewart 1976; Cozby 1972; Ehrlich, Graeven 1971; Gilbert 1976; Sermat, Smyth 1973; Worthy et al. 1969).

zu denen alle Beteiligten etwas beitragen können oder zumindest für alle von Interesse sind (DiMaggio 1987, S. 443).¹⁹⁰ Neben der Ubiquität von Medienthemen (allgegenwärtig und öffentlich zugänglich) spricht auch die „soziale Harmlosigkeit“ dafür, dass Medieninhalte in Situationen Themen stiften können, in denen ansonsten keine gemeinsamen Bezugspunkte bestehen würden. In diesem Zusammenhang wird denn auch auf Themen verwiesen, welche eine sehr hohe Verbreitung in der Bevölkerung besitzen. Dies sind neben dem Fernsehen im Allgemeinen (Lull 1980, S. 203) insbesondere der Sport (Raney 2006, S. 323; Wenner, Gantz 1989, S. 243) aber auch „Kultur“ in einem weiten Sinne (DiMaggio 1987, S. 443; Lizardo 2006, S. 800).¹⁹¹ In Anlehnung an die Terminologie der Sozialen Netzwerkanalyse unterscheidet Lizardo denn auch zwischen Themen für Strong und Weak Tie Beziehungen (Lizardo 2006, S. 799). Medieninhalte dienen demnach insbesondere bei „schwachen Beziehungen“ als Gesprächsthema.¹⁹²

Neben der positiven Bewertung des Integrationspotentials der Massenmedien darf aber die Möglichkeit einer *Desintegration* nicht vergessen gehen. Diese ist aufgrund dreier Aspekte nicht zu unterschätzen. Das Desintegrationspotential besteht zum einen auf der Angebotsseite. So differenzieren sich die Medieninhalte zunehmend aus, wodurch von einer abnehmenden Größe der thematischen Schnittmenge auszugehen ist (Holtz-Bacha, Peiser 1999, S. 42).¹⁹³ Zum anderen besteht ein Desintegrationspotential bezüglich des Zugangs zu den Medieninhalten, wo bezüglich regionalen wie auch klassenspezifischen¹⁹⁴ Merkmalen vielfältige Unterschiede bestehen können (Krotz 2006; Marr 2004; Norris 2003). Die dritte Erklärungsvariante bezüglich der sozialen Desintegration durch Massenmedien basiert auf der Ressource der verfügbaren Zeit. Je mehr ein Rezipient Massenmedien nutzt, desto weniger

¹⁹⁰ „Conversation is a negotiated ritual in the course of which participants must find topics that reflect their level of intimacy and to which each partner can legitimately contribute (...)“ (DiMaggio 1987, S. 443).

¹⁹¹ Wenner geht dabei auch von Unterschieden zwischen populären und weniger populären Sportarten aus. „While avid fans should find 'something to talk about' in every sports broadcast, more dominant sports (e.g., football, baseball, basketball) may have wider social applicability than less popular sports (e.g., tennis, golf, water polo)“ (Wenner, Gantz 1989, S. 243).

¹⁹² „(...) when two individuals come together to interact, the probability that a 'popular' cultural form (one that is already shared by almost everyone in the social structure) will be selected as the 'topic' of the exchange should be inversely proportional to the strength of the tie between the two individuals (which is usually conceptualized as the proportion of facts that are shared by the dyad). In a similar way, the probability that an unpopular cultural form is selected should be directly proportional to the strength of the tie“ (Lizardo 2006, S. 802).

¹⁹³ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Abschnitt 5.5.6.

¹⁹⁴ In diesem Zusammenhang sind soziale Klassen gemeint, die sich etwa durch Ausbildung und Einkommen manifestieren (und nicht Schulklassen).

Zeit bleibt für das Zusammensein mit anderen Personen. Zuweilen wird hier gar von „sozialer Isolation“ gesprochen, welche durch übermäßigen Medienkonsum eintreten kann. In diesem Zusammenhang wird die Mediennutzung dann auch als „Ersatzhandlung“ für die ausbleibende soziale Interaktion interpretiert (Johnstone 1974, S. 41).¹⁹⁵

Desintegration als Dysfunktion kann ganz im Sinne von Maletzke also auf zweierlei Weise zustande kommen: „durch ein Zuviel einerseits und durch ein Zuwenig andererseits“ (Maletzke 1980, S. 200). Die Nutzung von Massenmedien bietet also eine Möglichkeit, jedoch keine Garantie zur sozialen Integration. Auch bei den Feststellungen über den Zusammenhang zwischen Medienthemen und Beziehungsqualität ist der Umkehrschluss nicht zulässig. So bietet der Bezug auf allgemein bekannte (oberflächliche) Medienthemen zwar eine Möglichkeit, mit Personen ins Gespräch zu kommen, die man nur schlecht oder gar nicht kennt. Die Thematisierung von Medieninhalten in einer Beziehung ist aber nicht automatisch Ausdruck für eine oberflächliche Beziehung. Die Massenmedien können aber noch auf eine andere Weise zur Desintegration führen. So weist Krotz darauf hin, dass das Fernsehen an öffentlichen Orten wie z.B. in Restaurants zum einen eine Möglichkeit zur Kontaktnahme darstellt (gemeinsamer Bezugspunkt), gleichzeitig aber auch der Kontaktvermeidung dienen (Fluchtpunkt, Vermeiden von Blickkontakten) (Krotz 2001b, S. 147–148).

In der vorliegenden Arbeit stellt sich nun die Frage, inwiefern aus der Rezipientenperspektive von diesem Integrations- und Desintegrationspotential der Massenmedien Gebrauch gemacht wird. So kann durch die Themewahl in der interpersonalen Kommunikation entweder der „kleinste gemeinsame Nenner“ verwendet werden, oder aber ein Thema, bei dem eine bewusste oder unbewusste Desintegration einzelner Personen erfolgt. Neben dem identifizieren von Insidern können also auch Outsider ausgemacht oder „geschaffen“ werden.¹⁹⁶

¹⁹⁵ So z.B. nachgewiesen in einer Langzeitstudie (22 Jahre) an US High Schools: „adolescents who have more peer contact will watch less television“ (Krosnick et al. 2003, S. 97–98).

¹⁹⁶ „Conversations about scarce cultural goods bind partners who can reciprocate and identify as outsiders those who do not command the required codes (...). Investors in specialized tastes join together in 'the joy of sharing names' (...). Taste, then, is a form of ritual identification and a means of constructing social relations (and of knowing what relationships need not be constructed)“ (DiMaggio 1987, S. 443).

Unterscheidung von Kommunikationsrollen

„(...) it must be acknowledged that individuals often negotiate social situations with two competing goals in mind: to preserve a sense of independence and authenticity while also maintaining and forming social ties with others“ (Glynn, Hugu 2007, S. 550).

Die Forschung zu sozialen Gruppen – wie auch unsere Alltagsbeobachtungen – legen nahe, dass sich soziale Gruppen nicht aus einer Vielzahl identischer Akteure zusammensetzen, sondern dass unterschiedliche „Akteursrollen“ unterschieden werden können. Gemäß der hier verwendeten Definition von Kommunikation können sich Kommunikationsrollen anhand der Sach- und der Sozialdimension unterscheiden. Auf der Ebene der Sozialdimension bestehen vielfach themenübergreifende Rollen. So kann zwischen mehr oder weniger formal definierten und auch explizierten Rollen wie Kindern und Eltern, Schülern und Lehrern oder auch zwischen impliziten Rollen wie einem Gruppenanführer und einem Außenseiter unterschieden werden. Auf der Ebene der Sachdimension interessieren insbesondere der Grad der Informationsasymmetrie und die Richtung des Informationsflusses. Wie der Autor an anderer Stelle aufgezeigt hat, bietet die soziale Netzwerkanalyse für die Unterscheidung verschiedener Akteursrollen in gerichteten Netzwerken ein breites Inventar an theoretischen und methodischen Konzepten (Friemel 2008a, Friemel 2008e). Aufgrund der bis anhin beschränkten Rezeption der Sozialen Netzwerkanalyse in der Kommunikationswissenschaft fallen Definitionen von Kommunikationsrollen leider meist sehr plakativ und wenig präzise aus. So wird etwa von Experten (Keppler 1994, S. 239), Überzeugern, Informationsgebern, passiven Zuhörern (Atkin 1972, S. 199), Seeker vs. Sought After (Riley, Riley 1951, S. 457) oder einfach nur von dominanten Personen (Bochner et al. 1977, S. 295) gesprochen. Dabei ist es wichtig anzumerken, dass die Kommunikationsrollen, wie immer sie definiert werden, ständigen thematischen und temporalen Wechseln unterliegen. So kann eine Person innerhalb einer Konversation zu einem bestimmten Thema sowohl Informationsgeber und –nehmer, Überzeuger und Überzeugter, passiv und aktiv sein.¹⁹⁷ Glynn und Hugu weisen denn auch darauf hin, dass Akteure im Austausch mit anderen häufig zwei unterschiedliche Ziele verfolgen. Auf der einen Seite ist dies das Ziel der Unabhängigkeit und Authentizität,

¹⁹⁷ Da im empirischen Teil der Arbeit nicht einzelne Konversationen sondern generelle Beziehungsstrukturen erhoben werden, liegt der Fokus auch nicht so sehr auf der Identifizierung einzelner Kommunikationsrollen, sondern auf dynamischen Prozessen welche sich aus einem Set verschiedener (nicht genauer untersuchter) Kommunikationsrollen ergeben.

also die Distinktion von anderen. Auf der anderen Seite ist es genau das Umgekehrte, die Integration durch das Bilden von Beziehungen und dem Betonen der Gleichheit (Glynn, Hüge 2007, S. 550). Der Integration ist deshalb nicht nur die negativ bewertete Dysfunktion der Desintegration gegenüber zu stellen, sondern auch die Distinktion, welche für das Ausbilden der individuellen Persönlichkeit von grundlegender Bedeutung ist. Lizardo weißt denn auch darauf hin, dass kulturelles Wissen sowohl als Brücke wie auch als Schranke verwendet werden kann (Lizardo 2006, S. 800).

In diesem Abschnitt über die Funktion der interpersonalen Kommunikation zur sozialen Positionierung geht es nun darum, festzustellen, welche Grundtypen sozialer Positionen bestehen. Dabei geht es nicht so sehr um eine feingliedrige Unterscheidung, wie sie in der Sozialen Netzwerkanalyse möglich wäre (Friemel 2008a, Friemel 2008e), sondern um eine einfache Dreiteilung entlang der Dimension der Integration. Integration wird dabei auf die Sachdimension des „Informationsstandes“ reduziert und als Verhältnis zwischen dem Informationsstand des betrachteten Akteurs und dem relevanten sozialen Umfeld definiert. Integration in eine soziale Gruppe ist also dann gegeben, wenn ein Akteur über das gleiche Wissen bezüglich eines bestimmten Themas verfügt wie alle anderen Akteure. Eine Distinktion kann somit in zwei Richtungen erfolgen.¹⁹⁸ Entweder verfügt ein Akteur über mehr oder weniger Wissen als seine Alteri. Im Fall eines erhöhten Wissensstandes kann Ego dadurch eine positive Distinktion erreichen und seine Expertise „demonstrieren“. Im Fall von geringerem Wissen liegt eine Desintegration vor. In Abhängigkeit der graduellen Ausprägung dieser Differenz kann diese Desintegration leicht überwunden werden, z.B. mit dem Stellen von gezielten Fragen (Keppler 1994, S. 240), oder aber zur definitiven Desintegration und Beendigung einer Kommunikationsbeziehung führen.

Die Verwendung des Begriffs „Wissen“ wird an dieser Stelle zugegebenermaßen eher als allgemeinverständlicher Begriff denn als präzise definierter Termini verwendet. Dies erscheint insofern vertretbar, da es sich hierbei um einen peripheren Aspekt der Arbeit handelt. Der folgende Abschnitt behandelt die *Informationsverteilung in sozialen Gruppen* denn auch nur im Sinne eines Exkurses, der dem analytischen Verständnis für die Beschaffenheit unterschiedlicher Kommunikationssituationen dienen soll und nicht als Operationalisierung für eine empirische Überprüfung gedacht ist.

¹⁹⁸ Der Einfachheit halber sei hier die Annahme gemacht, dass alle Alteri über einen identischen Wissensstand verfügen und sich nur das Wissen von Ego unterscheidet.

Exkurs: Informationsverteilung in sozialen Gruppen

Wie bereits im Abschnitt über die kognitive Verarbeitung (5.3.1) erwähnt, findet zu Beginn einer Interaktion zumeist eine Wissensabklärung statt, sofern die Akteure nicht genügend Kenntnisse über den Wissensstand der beteiligten Akteure haben. Dabei können unterschiedliche Verteilungen festgestellt werden, aus der sich die Bedeutung einer Information für das Individuum im Sinne einer (mathematischen) Funktion ergibt.

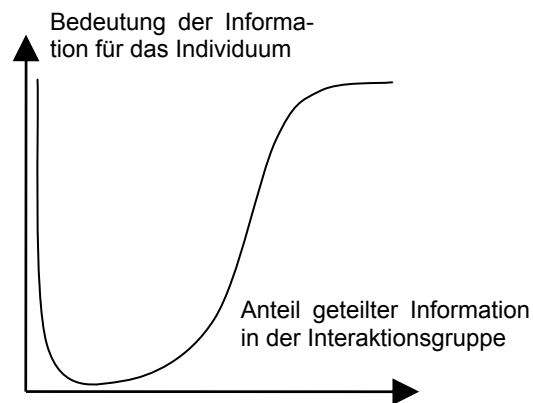


Abbildung 18 Bedeutung einer Information als Funktion der Verbreitung

Die Bedeutung der Information für das Individuum kann sowohl in einem positiven wie auch einem negativen Sinn interpretiert werden. Im positiven Sinn stellt die Kurve den Nutzen einer Information für das Individuum dar (in Abhängigkeit ihrer Bekanntheit in der Interaktionsgruppe). Besonders anschaulich ist dies im Bereich der Finanzwelt illustrierbar. Für einen Investor ist eine Information dann besonders wertvoll, wenn sie bei den übrigen Marktteilnehmern (der Finanzmarkt wird hier ebenfalls als Interaktionsgruppe betrachtet) noch nicht bekannt ist. Der Investor kann durch die Exklusivität seiner Information z.B. die Veränderung eines Wertpapiers auf dem Finanzmarkt antizipieren. Durch geeignete Transaktionen und Finanzprodukte kann er dann versuchen, die Differenz zwischen aktueller und zukünftiger Bewertung weitestmöglich zu seinen Vorteilen zu nutzen. Breitet sich die Information weiter aus, was zumeist in Form einer S-förmigen Diffusionsfunktion erfolgt, nimmt der Wert der Information für den einzelnen zu Beginn der Diffusion, so die Hypothese, rapide ab. Würde die Diffusion an diesem Punkt stehen bleiben, hätte die Information auch für den zu Beginn einzigen Informationskenner keinerlei Bedeutung mehr, da der Wert von

Wertpapieren nicht nur von deren „effektiven Gegenwert“ abhängig ist, sondern auch von der Zukunftserwartung der übrigen Marktteilnehmer. Die antizipierte Veränderung auf dem Markt würde somit nicht eintreten. Erst wenn sich die Information weiter ausbreitet und alle Marktteilnehmer die Bewertung des entsprechenden Wertpapiers anpassen, entsteht eine Wertveränderung, die sich für den „Earlybird“ monetär auszahlt.

Wie zu Beginn dieses Abschnitts angetönt, kann die Bedeutung der Information aber auch in einem negativen Sinn interpretiert werden (z.B. als entgangener Nutzen oder als drohender Schaden). Der Einfachheit halber wollen wir noch einen Augenblick beim Beispiel aus dem Finanzmarkt bleiben. Analog dem obigen Beispiel kann argumentiert werden, dass einem Akteur ein besonders großer Schaden (im Sinne eines verpassten Gewinns) entsteht, wenn er ganz zu Beginn einer Diffusion keine Kenntnis von einer neuen Information hat. Betrachten wir einen Zeitpunkt in einem fortgeschrittenen Diffusionsstadium, so kann ihm gar ein effektiver Schaden entstehen, wenn er aufgrund mangelnder Information Entscheidungen trifft.

Einfluss der Informationsverteilung auf die Kommunikation

Es ist nahe liegend anzunehmen, dass sich die Informationsverteilung in einer sozialen Gruppe auf die Kommunikation auswirkt. So kann entweder der Ausgleich der Informationsasymmetrie angestrebt werden, oder es erfolgt eine Stratifizierung in Subgruppen mit vergleichbaren Informationsniveaus. Im ersten Fall wird aufgrund der Sozialebene (z.B. bestehende Freundschaftsstrukturen) ein Prozess auf der Sachebene (Informationsaustausch) initiiert.¹⁹⁹ Im zweiten Fall erfolgt jedoch genau das Umgekehrte. Die festgestellten Unterschiede auf der Sachebene werden als Anlass genommen, Strukturen auf der Beziehungsebene zu definieren.²⁰⁰

Bei einem symmetrischen Informationsstand stellt sich in Form der „kommemorierenden Medienrekonstruktion“ (Keppler 1994, S. 249; Ulmer, Bergmann 1993, S. 95) eine spezielle Form der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte ein. Es handelt sich dabei um ein gemeinsames Erinnern und teilweise gleichzeitiges Wiedergeben von Informationen, die allen Beteiligten bekannt sind. Die Symmetrie der Informationsverteilung wird hierbei geradezu zelebriert.

¹⁹⁹ Sofern sich durch diese Informationsübertragung eine Veränderung des Verhaltens eines Akteurs einstellt, kann hier auch von Beeinflussungsprozessen gesprochen werden.

²⁰⁰ Da sich aufgrund der Prädispositionen der Akteure (Informationsstand) eine soziale Struktur ausbildet, kann hier auch von Selektionsprozessen gesprochen werden.

Ein interessanter empirischer Befund zum Einfluss der wahrgenommenen Information des Umfelds auf die Mediennutzung legt Chaffee vor. Unter Verweis auf eine gemeinsame Konferenzpräsentation mit McLeod hält er fest, dass die aktive Informationssuche („Information seeking“) bei denjenigen Personen am stärksten ausgeprägt ist, die ihr eigenes Interesse an einem Thema und das Interesse des Umfeldes als gleichwertig betrachten. „This unexpected finding suggests the important principle that conversations are most likely when two people are about on a par insofar as the topic under discussion is concerned“ (Chaffee 1972, S. 98–99).

5.5.2 Theoriebezüge der sozialen Positionierungs-Funktion

Deutliche Theoriebezüge zu einer Funktion der sozialen Positionierung sind in der kommunikationswissenschaftlichen Forschung insbesondere im Rahmen der *Uses-and-Gratifications* Ansatz und der Schweigespirale zu finden. Interessanterweise fokussieren sich die beiden Theorien auf zwei diametral entgegengesetzte Prozesse. Der *Uses-and-Gratifications* Ansatz geht davon aus, dass die Medieninhalte unter anderem aufgrund der antizipierten Anschlusskommunikation genutzt werden und die Massenmedien somit der interpersonalen Kommunikation und der Integration dienen (2.2). Die *Theorie der Schweigespirale* fokussiert demgegenüber auf die Verhinderung interpersonaler Kommunikation. Gemäß der Theorie wird interpersonale Kommunikation vermieden, sofern die Rezipienten eine Differenz zwischen ihrer eigenen Meinung und der wahrgenommenen Mehrheitsmeinung feststellen, wobei die Wahrnehmung der Mehrheitsmeinung wesentlich durch die Medien bestimmt wird (2.8).

Einen weiteren Bezug auf die Funktion der sozialen Positionierung lässt sich in der Forschung zum *Mehr-Stufen-Fluss der Kommunikation* bzw. zu Kommunikationsrollen im Allgemeinen ausmachen (2.6). Die Kommunikationsrolle der Meinungsführer wird praktisch ausnahmslos jedoch zumeist implizit mit hohem Sozialprestige in Verbindung gebracht. Demnach dient eine erhöhte Mediennutzung nicht nur der sozialen Integration als „gleichwertiges“ Mitglied einer Gemeinschaft, sondern kann gar zu einer „Führungsposition“ verhelfen.

Erwähnenswert ist auch der Ansatz von Dohle und Hartmann, wonach die *Publikumsvorstellung* der Rezipienten deren Mediennutzung beeinflussen kann (Dohle, Hartmann 2005). Unter Publikumsvorstellungen werden dabei die Vorstellungen der Rezipienten verstanden, welche anderen Rezipienten ein bestimmtes Medium nutzen. Im vorliegenden Zusammenhang der interpersonalen Kommunikation lässt sich dieser Gedanke in Form von „*Publikumswissen*“ adaptieren. In stabilen sozialen Gruppen entwickeln Rezipienten demnach Wissen darüber, welche Medieninhalte von den anderen Perso-

nen genutzt werden. Dies wiederum, so die Annahme, hat einen wesentlichen Einfluss auf die Antizipation der Anschlusskommunikation.

5.5.3 Motive der sozialen Positionierungs-Funktion

„First, we believe that interpersonal relationships are important sources of rewards. People are attracted to and stay in relationships because they accrue benefits and gratifications that are superior to those derived from solitary existence“ (Roloff, Solomon 1989, S. 291).

Als Motive der sozialen Positionierung-Funktion sind im Grunde alle sozial-psychologischen Motive denkbar, die das Handeln von Individuen im Bezug auf eine soziale Gruppe erklären. Die wichtigsten Motive und psychologischen Ansätze wurden bereits in separaten Abschnitten vorgestellt. Es handelt sich dabei um die Unsicherheits-Reduktions Theorie (3.2), soziale Normen (3.3), Austauschtheorie (3.4), Balance-Theorie (3.5) soziale Vergleichstheorie (3.6), Kognitive Dissonanztheorie (3.7), Theorie der sozialen Identität und Selbstkategorisierungs-Theorie (3.8) sowie Dynamic Social Impact Theory (3.9). Weitere Hinweise zu den Motiven, wie sie in der Kommunikationswissenschaft bisher Berücksichtigung gefunden haben, sind insbesondere bei den oben Erwähnten Ansätzen wie Uses-and-Gratifications (2.2) und Mehr-Stufen-Fluss der Kommunikation (2.6) aber auch bei den Ausführungen zu den Medienpräferenzen als zentrales Persönlichkeitsmerkmal (2.4) und dem sozialen Kontext im Jugendalter und dessen Relevanz für die Mediennutzungsforschung (2.5) zu finden. Interessanterweise wird dabei fast ausschließlich das Integrationsbedürfnis betont (McGuire 1974, S. 188) und der Nutzen „Mitreden zu können“ (Emmer 2002, S. 173). Ansätze, welche das Bestreben nach Distinktion berücksichtigen oder gar ins Zentrum der Betrachtung rücken (Snyder, Fromkin 1980) sind klar in der Unterzahl (Gantz, Trenholm 1979, S. 366; Mark 2003). Zusammenfassend kann aber festgehalten werden, dass in sozialen Situationen für ein Individuum stets zwei Motive bestehen. Zum einen wird versucht ein gewisses Maß an Unabhängigkeit und Authentizität zu wahren, während es gleichzeitig um das Bilden und Unterhalten sozialer Verbindungen mit anderen geht, was insbesondere durch die Betonung der gemeinsamen Interessen erfolgt (Glynn, Hoge 2007, S. 550).²⁰¹

²⁰¹ „The empirical support for our argument is impressive and suggests that shared interests are a source of satisfaction across a variety of interpersonal relationships (...), are better predictors of

5.5.4 Mikro-Effekte der sozialen Positionierungs-Funktion

„(...) the social structure might affect not only *what* he liked but also *why* he liked it. (...)“ (Riley, Riley 1951, S. 456).

Ähnlich wie bei der Funktion der affektiven Verarbeitung kann hier davon ausgegangen werden, dass sich als Mikro-Effekt eine veränderte Mediennutzung der Rezipienten einstellt und zwar in der Richtung, dass bevorzugt Medieninhalte mit hohem Nutzen für die soziale Positionierung genutzt werden. In Abhängigkeit des individuellen Bedürfnisses nach Integration und Distinktion und der Mediennutzung des sozialen Umfeldes können dadurch sowohl Mainstream- wie auch Specialinterest-Inhalte bevorzugt werden. Atkin spricht dabei denn auch von „*information-seeking*“ welche durch die „communicatory utility“ bedingt ist (Atkin 1972, S. 198).

Die Mediennutzung dient in dieser Perspektive als Ausdruck bestimmter Werte und Interessen. In Abhängigkeit des Bedürfnisses, seine Werte und Interessen privat oder öffentlich zum Ausdruck zu bringen, kann diese Funktion deshalb auch einen Einfluss auf die Mediennutzung haben. Am offensichtlichsten ist dies wohl bei der Präferenz eines Musikstils, der insbesondere bei Jugendlichen auch in Kleidung, Accessoires und Verhalten Ausdruck findet. Es kann angenommen werden, dass die Ansicht über die soziale Erwünschtheit eines bestimmten Medieninhalts auch einen Einfluss auf andere Medien und Altersgruppen hat. Dies im Speziellen dann, wenn die Rezeption oder zumindest die Anschaffung öffentlich erfolgt, wie z.B. beim Lesen von Zeitungen und anderen Printtiteln.²⁰²

5.5.5 Meso-Effekte der sozialen Positionierungs-Funktion

Als Meso-Effekte können analog zu den Effekten der affektiven und kognitiven Funktion *Ko-Orientierungs-Prozesse* bezüglich der Mediennutzung angenommen werden (4.4), die sich durch die soziale Positionierungsfunktion einstellen. Eine Ko-Orientierung kann gleichzeitig zu einer Homo-

interpersonal attraction than similar attitudes (...), and are utilized as a strategy to increase attractiveness (...)“ (Roloff, Solomon 1989, S. 292).

²⁰² In der Schweiz wurde in den 90er Jahren z.B. von einem Zeitungssandwich gesprochen, das an Kiosken häufig gekauft wird. Dieses bestand aus den Zeitungen NZZ (Elitezeitung) und Blick (Boulevardzeitung), wobei die Elitezeitung als Umschlag (Brot) für den „saftigen Schicken“ des Boulevardblatts diente. Dadurch, so die Erzählung, ist es den Rezipienten möglich, das präferierte Boulevardblatt im Schutze des sozial angesehenen Eliteblatts zu kaufen.

genisierung wie auch zu einer Stratifizierung der genutzten Medieninhalte führen, was nicht zuletzt von der Größe der betrachteten Gruppe abhängig ist.

Klemm identifiziert vier „Makrofunktionen“ der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte, die er auf dem Kontinuum zwischen Textinterpretation und Texttransfer einordnet. Als Funktionen, die eher auf der Seite des Texttransfers liegen, führt er „*Vergemeinschaftung der Zuschauergruppe*“ und „Schaffung einer geselligen und vergnüglichen Stimmung“ auf (Klemm 2000, S. 351–359). Bei ersterem führt er aus, dass die Gespräche über Medieninhalte nicht nur zur kognitiven Verarbeitung dienen („Man kann subjektive Einschätzungen auf ihre Plausibilität und soziale Verträglichkeit testen“), sondern dass man „ganz nebenbei [erfährt], was die anderen denken“ (Klemm 2000, S. 356). Der sich dadurch einstellende Meso-Effekt kann nun darin bestehen, dass sich in der sozialen Gruppe eine bessere Kenntnis der verschiedenen Ansichten einstellt.

Weitere Meso-Effekte lassen sich aus der Forschung zu sozialen Netzwerken ableiten. Neben Selektions- und Beeinflussungsmechanismen, welche zu einer autokorrelativen Verteilung der Mediennutzung führen (vgl. auch Ko-Orientierung in 4.4) sind hier insbesondere sogenannte *Alter-Effekte* von Interesse (vgl. „Popularity of alter“ in Abschnitt 8). Positive Popularity of Alter-Effekte werden auch als „*preferential attachment*“ bezeichnet und verweisen auf die Tendenz, dass Personen in einem sozialen Netzwerk eher mit denjenigen Personen eine Beziehung aufbauen, die beliebt sind, sprich bereits viele Beziehungen unterhalten. Dieser „*Matthäus-Effekt*“ der sozialen Beziehungen führt dazu, dass beliebte Personen immer beliebter werden und wenig beliebte Personen unbeliebt bleiben.²⁰³ Die Handlungslogik der einzelnen Individuen kann deshalb wesentliche Auswirkungen auf die Struktur des Gesamtnetzwerks haben. Inwiefern die Struktur der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte ebenfalls von solchen Prozessen bestimmt wird, wurde bis anhin noch nicht empirisch geprüft.

5.5.6 Makro-Effekte der sozialen Positionierungs-Funktion

Sofern sich die oben beschriebenen Prozesse der Ko-Orientierung auf ganze Gesellschaften auswirken, können sie auch als Makro-Effekte bezeichnet

²⁰³ Die Bezeichnung bezieht sich auf einen Vers im Matthäusevangelium: „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, daß er Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat“ (Matthäusevangelium, Kapitel 25, Vers 29). Das Phänomen wurde bereits in den unterschiedlichsten Zusammenhängen festgestellt, wie z.B. der Zitation von wissenschaftlichen Werken und Autoren (Merton 1968, Merton 1995b).

werden. Holtz-Bacha und Peiser sprechen von einer „*Kettenhypothese*“, die davon ausgeht, dass die Fragmentierung des Angebots zu einer Fragmentierung des Publikums führt und somit zu einer Desintegration der Gesellschaft (1999, S. 41). Denn durch die Aufteilung des Publikums in Teilpublika, welche sich nicht mehr den gleichen Medieninhalten zuwenden, sondern verschiedenen Specialinterest Medien, gingen der Gesellschaft die Gesprächsthemen aus. Bezüglich der bisherigen Forschung stellen sie fest, dass diese Hypothese auf der Makro-Ebene gut belegt sei, auf der Mikro-Ebene jedoch kaum (1999, S. 42–43). Dies ist insofern problematisch, als die „Fragmentierung auf der aggregierten Ebene (...) sowohl durch Fragmentierung (= breite Streuung) auf der Individualebene als auch durch Polarisierung (= Konzentration, Spezialisierung) auf der Individualebene zustande kommen [kann]“ (1999, S. 44). In ihrer eigenen Untersuchung fokussieren sie deshalb auf die Rezipienten und erheben die Auswirkung der Angebotsfragmentierung des Fernsehens auf die individuelle Wahrnehmung, dass a) das Fernsehen kommunikationsfördernd ist und b) wie gut die Einbindung in interpersonale Kommunikation über Politik der Befragten ist. Die Befunde stützen die Kettenhypothese nicht, dass eine Angebotsfragmentierung zu einer Desintegration der Gesellschaft führt.

Für die Gestaltung von Medienangeboten lässt sich daraus ableiten, dass diese umso erfolgreicher sind, je mehr sie der sozialen Positionierung dienen. Medieninhalte, die ein hohes Potential für Anschlusskommunikation aufweisen (Talkability), sind demnach aus Sicht der Medienanbieter zu bevorzugen. Unter Umständen reicht es jedoch schon aus, wenn dieser Nutzen bloß suggeriert wird. Eine *Vermarktung als „Kult“ oder Bestseller, das Bereitstellen von „Fanartikeln“ und das bewusste Prägen einer gewünschten Publikumsvorstellung* scheinen aus dieser Perspektive eine erfolgversprechende Strategie für Medienunternehmen zu sein.

5.5.7 Meta-Effekte der sozialen Positionierungs-Funktion

Die Meta-Effekte der sozialen Positionierungs-Funktion sind unmittelbar einsehbar. Für die Erforschung von sozialen Prozessen bezüglich der Nutzung und Wirkung von Massenmedien ist eine Berücksichtigung des sozialen Kontexts unumgänglich. Vorzugsweise hat dies mit den speziell hierfür entwickelten *Methoden der Sozialen Netzwerkanalyse* zu erfolgen. Hilfskonstruktionen wie die Erfassung von Ego-Netzwerken oder der Operationalisierung des sozialen Netzwerks durch Pauschalfragen („nutzen ihre Freunde die selben Medien?“) sind lediglich als Schritt in die richtige Richtung zu bewerten (vgl. Kapitel 1). *Das Publikum darf nicht als Masse isolierter Individuen begriffen werden, sondern als soziales Netzwerk.*

5.6 Information, Diffusion (Persuasion)

Beschreibung:	Bei der Informations-Funktion muss zwischen dem Sender und dem Empfänger der interpersonalen Kommunikation unterschieden werden, da die Information jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllt. Während für den Empfänger die Funktion im Erhalten der Information besteht, ist die Funktion für den Sender als Persuasionsmöglichkeit zu verstehen.
Theoriebezüge:	Zwei-/Mehr-Stufen-Fluss der Kommunikation, Meinungsführerforschung, Diffusionsforschung, (Wissensklutforschung)
Motive:	Das Motiv des Empfängers, sich über die interpersonale Kommunikation zu informieren, besteht darin, das Kosten-Nutzenverhältnis für die Informationsgewinnung zu optimieren, wobei die Mediennutzung als Referenzpunkt dient. Das Motiv des Senders besteht (neben der kognitiven und affektiven Verarbeitung sowie dem Motiv, sich sozial zu positionieren) im Bedürfnis nach Dominanz, Kontrolle und Altruismus. Da der Empfänger aber von einem aktiven Sender abhängig ist, können nur seine Motive als effektive Handlungsmotive angesehen werden.
Mikro-Effekte:	Für den Empfänger erleichtert die Informations-Funktion den Einstieg in komplexe Medieninhalte oder dient als redundante Informationsquelle, was den Zugang zu neuen oder komplexen Medieninhalten erleichtert. Der beobachtbare Medienhorizont weitet sich dadurch aus.
Meso-Effekte:	Homogenisierung der (indirekt) genutzten Medieninhalte. Aufteilung und Spezialisierung in verschiedene Kommunikationsrollen. Integration der sozialen Gruppe durch Wissensabgleich.
Makro-Effekte:	Diffusion durch zusätzliche nichtmediale Verbreitung. Verringerung des direkten Einflusses der Medien, da bei der Informationsweitergabe stets auch eine Filterung und/oder Bewertung (Interpretation) mitgeliefert wird.
Meta-Effekte:	Rezipienten nicht als Individuen sondern als soziale Netzwerke begreifen und unterschiedliche Kommunikationsrollen analysieren.

5.6.1 Beschreibung der Informations-Funktion

Der Bezugspunkt der ersten drei Funktionen war stets der Sender (Sprecher) einer interpersonalen Kommunikationssituation. So wurde skizziert, wie sich eine Person über Verweise auf massenmediale Inhalte sozial positionieren oder den Medieninhalt dadurch kognitiv und affektiv verarbeiten kann. Demgegenüber stellt sich die Informations-Funktion sowohl für den Sender wie auch den Empfänger einer interpersonalen Kommunikationssituation ein, jedoch in unterschiedlicher Weise. Aus Sicht des Empfängers besteht die Informations-Funktion darin, dass Informationen erhalten werden. Per Definition handelt es sich dabei um Informationen, welche ursprünglich über die Massenmedien vermittelt wurden, wodurch die Abfolge von massenmedialer und interpersonaler Kommunikation in Anlehnung an Lazarsfeld et al. als *Two-Mode-Interaction of Communication* bezeichnet werden kann (vg. Abschnitt 2.6 und insb. 2.6.6). Für den Sender besteht die Informations-Funktion darin, dass er andere Personen informieren kann. Neben der Möglichkeit, sich dadurch sozial zu positionieren, besteht gleichzeitig auch die Möglichkeit, das Wissen des Gesprächspartners, z.B. dessen Wahrnehmung eines (politischen) Events, zu einem gewissen Grad zu bestimmen. Während für den Empfänger die Funktion im Erhalten der Information besteht, ist die Funktion für den Sender als Persuasionsmöglichkeit zu verstehen.²⁰⁴

Die Allgegenwart von Medieninhalten in alltäglichen Gesprächen (5.1.1) lässt vermuten, dass die interpersonale Kommunikation einen bedeutenden Informationskanal substitutiv zu den Massenmedien darstellt. Studien, welche Personen nach ihren wichtigsten Informationsquellen zu verschiedenen Themen befragen, kommen hingegen zum Schluss, dass bei Themen der öffentlichen Kommunikation (Politik, Sport etc.) die Massenmedien an erster Stelle stehen (Robinson, Levy 1986, S. 161).

Für die Analyse der Bedeutung verschiedener Informationsquellen kommen primär zwei Befragungstechniken zum Einsatz, wobei beide Methoden mit dem Problem konfrontiert sind, dass in der Wahrnehmung der Rezipienten keine eigentliche Konkurrenz zwischen den Kanälen besteht (Chaffee 1986, S. 63). Die kaum vorhandene Sensitivität bezüglich der Informationsquelle führt dazu, dass Angaben aus Befragungen nur eine bedingte Validität zugeschrieben werden kann. Die erste Variante besteht darin, Personen danach zu fragen, über welche Kanäle sie sich in der Regel informieren

²⁰⁴ Der Begriff der Persuasion wird an dieser Stelle als eine mögliche Wirkung einer Information verstanden. Da Persuasion ohne Information nicht möglich ist, wird primär von der grundlegenden Form der Interaktion gesprochen.

(Robinson, Levy 1986). Die hierdurch erhaltenen Angaben dürften insofern verzerrt sein, als eher Medienimages angegeben werden und nicht die tatsächliche Bedeutung als Informationskanal. Eine alternative Möglichkeit, um die relative Relevanz verschiedener Kanäle zu ermitteln, besteht darin, bezüglich sehr spezifischer Informationen nach dem Informationskanal zu fragen. Die von Chaffee erwähnte Insensitivität bedingt jedoch, dass Personen dies nur für außergewöhnliche Ereignisse angeben können. Aus diesem Grund werden solche Studien primär im Zusammenhang mit Ereignissen durchgeführt, die als außerordentliche Kommunikationssituationen betrachtet werden müssen und nur bedingt Rückschlüsse auf die alltägliche Kommunikation zulassen. Zu erwähnen wären hierbei z.B. Informationen über Katastrophen wie Erdbeben (Turner, Paz 1986) und Vulkanausbrüche (Hirschburg et al. 1986), Todesfälle und Mordattentate (Gantz, Trenholm 1979; Gantz et al. 1976; O'Keefe, Kissel 1971; Stone, Pennebaker 2002) oder Terroranschläge wie am 11. September 2001 (Emmer 2002). Wie sehr solche speziellen Ereignisse von üblichen Kommunikationsmustern abweichen können, bemerken z.B. O'Keefe und Kissel, die bei der Untersuchung zur Informationsdiffusion des Todes von Eisenhower feststellen, dass 6% der Befragten die Information an eine gänzlich fremde Person weiter gegeben haben, was in „normalen“ Situationen kaum der Fall sein dürfte (O'Keefe, Kissel 1971).²⁰⁵ Generelle Aussagen, welche Kanäle wie wichtig für die Informationsverbreitung sind, können nur bedingt gemacht werden. Dies ist wesentlich vom Wochentag, der Uhrzeit und weiteren, nicht medialen Faktoren abhängig (Emmer 2002). Ähnlich uneinheitlich sind auch die Befunde zur Frage, mit wie vielen und mit welchen Bezugspersonen gesprochen wird (O'Keefe, Kissel 1971).

Eine Informations-Funktion für den Empfänger kann sich per Definition nur dann einstellen, wenn tatsächlich neue Informationen kommuniziert werden. Handelt es sich um bereits bekannte Informationen, so muss der Prozess aufgrund seiner Redundanz und der dadurch erfolgenden Verifizierung der bekannten Informationen eher als eine Form der kognitiven Verarbeitung verstanden werden.²⁰⁶ Für den 11. September konnte z.B. festgestellt

²⁰⁵ „This is one of the few incidents in diffusion research that respondents have reported telling about an event to people they didn't know“ (O'Keefe, Kissel 1971, S. 302).

²⁰⁶ Auf unterschiedliche Informationsfunktionen sowie weitere Funktionen der interpersonellen Kommunikation weisen Honeycutt und Wiemann hin: „Communication serves a number of strategic functions in daily encounters, such as providing information; reinforcing known information (e.g., repetition of statements); providing entertainment; providing attention; persuading; signaling intimacy; and concealing information (deception)“ (Honeycutt, Wiemann 1999, S. 401).

werden, dass fast 60% der Befragten andere Personen kontaktiert haben, um diese über das Ereignis zu informieren. Diesem Wert steht jedoch ein viel geringerer Anteil Personen (23%) gegenüber, welche zuerst über die interpersonale Kommunikation vom Ereignis erfahren haben (Emmer 2002, S. 173). Es lag somit eine Situation der Überinformation vor, wodurch die intendierte Informations-Funktion automatisch zu einer Verarbeitungs-Funktion und/oder einer sozialen Positionierungs-Funktion wurde.

Für das Zustandekommen der Informations-Funktion ist deshalb eine Wissensabklärung (Ulmer, Bergmann 1993, S. 90) von elementarer Bedeutung. Wird dabei eine Wissensasymmetrie festgestellt, so kann sich eine „informierende Medienrekonstruktion“ einstellen, welche wiederum unterteilt werden kann in eine „reinszenierende“ und eine „berichtende Darstellungsform“ (Ulmer, Bergmann 1993, S. 93). „Da bei solchen [informierenden] Medienrekonstruktionen Inhalte weitergegeben werden, die der Mehrzahl der Beteiligten unbekannt sind, könnte man im Unterschied zu einer *kommemorativen* von einer *akkumulierenden* Erinnerung sprechen“ (Keppler 1994, S. 249–250).²⁰⁷ Intuitiv nachvollziehbar ist auch die Feststellung von Yee-Man et al., dass die Annahme über das Wissen der Alteri die Gestaltung einer Information wesentlich beeinflusst (Yee-Man et al. 2001).

Wichtig für das Verständnis von Informationsprozessen ist zudem, dass Information, als ein Spezialfall von Kommunikation, immer an Bekanntem anzuschließen hat (zumindest an einem gemeinsamen Zeichenvorrat) und somit zu einem gewissen Grad per Definition redundant ist. Wie Keppler betont, müssen Kommunizierende dem, wovon sie sprechen, einen sinnhaften Kontext erst geben – einen Kontext, den das jeweilige Objekt oder Thema nicht von Haus aus hat (Keppler 1994, S. 254). Dieser Kontext, so die Idee, macht die eigentliche Information für den Empfänger erst verständlich. Je ungenauer die Annahme des Senders über das Wissen des Rezipienten ist, desto umfassender muss deshalb dieser den Kontext ausgestalten.

5.6.2 Theoriebezüge der Informations-Funktion

Als klassische Forschungsbereiche der Kommunikationswissenschaft, die einen Bezug zur hier diskutierten Informations-Funktion aufweisen, sind insbesondere der *Mehr-Stufen-Fluss der Kommunikation*, die *Meinungsfüh-*

²⁰⁷ Bei einer symmetrischen Informationssituation kann eine „kommemorierende Medienrekonstruktion“ stattfinden, bei der alle Beteiligten ihr Wissen einbringen (Ulmer, Bergmann 1993, S. 95).

rerforschung und die *Diffusionsforschung* zu nennen. Da die erwähnten Ansätze bereits ausführlich dargestellt wurden (2.6), soll an dieser Stelle etwas genauer auf die Wissensklutforschung eingegangen werden.

Die *Wissensklutforschung* verfügt seit Anbeginn über einen Bezug zur interpersonalen Kommunikation. So führen Tichenor, Donohue und Olien das soziale Umfeld als einen von fünf Einflussfaktoren auf, die unterschiedliche Wissenszunahme in Abhängigkeit des sozioökonomischen Status erklären (Tichenor et al. 1970, S. 160).²⁰⁸ Horstmann stellte in einer Studie zu politischem Wissen fest, dass die interpersonale Kommunikation eine wesentlich bessere Erklärungskraft aufweist als die Mediennutzung, um die Veränderung von politischem Wissen zu bestimmen. Er weist jedoch auch auf die Problematik hin, dass dabei die Kausalrichtung unbeantwortet bleibt (Horstmann 1991, S. 160–161). Eine Studie von Eveland, welche bereits bei der kognitiven Verarbeitungs-Funktion erwähnt wurde (5.3.1), versucht genau diese Frage zu ergründen. An dieser Stelle interessieren nun lediglich die Befunde zum ersten der drei Erklärungsansätze, wonach durch die interpersonale Kommunikation zusätzliche Informationen bereitgestellt werden (Eveland 2004, S. 178). Die Befunde zeigen indes, dass kein Zusammenhang zwischen dem Wissen des sozialen Netzwerks und dem politischen Wissen der befragten Personen bestand und somit kein Hinweis auf eine Informations-Funktion festgestellt werden konnte (Eveland 2004, S. 184). „Thus, these findings raise some questions about the validity of the exposure explanation that seems to have been assumed in most past research on discussion and political knowledge“ (Eveland 2004, S. 189). Zu einem ähnlichen Schluss kommen Viswanath et al., die keinen Zusammenhang zwischen dem sozialen Netzwerk und dem politischen Wissen feststellten (Viswanath et al. 2000).

Auch wenn die Forschungslage nicht eindeutig für eine Informations-Funktion durch das soziale Netzwerk spricht, sondern eher dagegen, kommt der Wissenskluthypothese im Rahmen dieser Arbeit eine besondere Bedeutung zu. So ist es eine der wenigen Ansätze, welche in ihrer theoretischen Konstruktion eine Kombination der Mikro- und Makro-Ebene berücksichtigt (Pan, McLeod 1991, S. 153).

5.6.3 Motive der Informations-Funktion

Das *Motiv des Empfängers*, sich über die interpersonale Kommunikation informieren zu lassen, kann als eine *Kosten-Nutzenabwägung* betrachtet

²⁰⁸ Siehe auch Viswanath, Finnegan (1996, S. 205) sowie Bonfadelli (1994: 72 und 133).

werden. Aus dieser Perspektive kann es für eine Person „günstiger“ sein, sich über die relevanten Dinge informieren zu lassen als die Massenmedien selbst zu nutzen. Als Nutzen wäre der minimierte Zeitbedarf zu nennen, während auf der Kostenseite die Abhängigkeit von der Selektion und Verzerrung der Medieninhalte durch andere Personen zu veranschlagen sind. Da der Empfänger als passiv angesehen werden muss, stellt sich an dieser Stelle aber vielmehr die Frage, welche Motive für den aktiven Akteur, den Sender bestehen.

Als *Motive des Senders* sind zunächst einmal die drei Funktionen der affektiven und kognitiven Verarbeitung sowie der sozialen Positionierung bzw. deren jeweilige Motive zu nennen. Es ist auch durchaus denkbar, dass sich diese drei Funktionen nicht einstellen, obwohl sie vom Sender intendiert waren und stattdessen die nicht intendierte Informations-Funktion als (latente) Funktion resultiert. So stellt Ostlund in seiner Studie fest, dass kaum eine befragte Person angab, aufgrund der interpersonalen Kommunikation einen Einstellungswechsel gemacht zu haben, obwohl fast die Hälfte solche Beeinflussungsversuche selbst unternommen hat (Ostlund 1973, S. 609). Die intendierte Persuasion erreichte demnach ihr Ziel nicht, sondern resultierte höchstens in einer Informationsdiffusion und einer sozialen Positionierung.

Neben dem Motiv der sozialen Positionierung als „Meinungsführer“ und der Persuasion ist jedoch auch denkbar, dass ein *altruistisches Motiv* zur Information anderer Personen führt. Empirische Befunde hierzu liegen von Gantz und Trenholm vor, die vom Motiv „*be of service to others*“ sprechen (Gantz, Trenholm 1979, S. 366). In einer früheren Studie versuchten Gantz et al. gar die relative Bedeutung dieses altruistischen Motivs zu bestimmen und kamen zum Schluss, dass es zumindest gleich wichtig sei wie das Motiv der Verarbeitung (Gantz et al. 1976, S. 731–732). O’Keefe und Kissel stellten in ihrer Fallstudie gar fest, dass es der häufigste Grund war, der von Personen für die Weitergabe von Informationen angegeben wurde (O’Keefe, Kissel 1971, S. 301). Anzumerken ist jedoch, dass es sich bei allen drei erwähnten Studien um Diffusionsstudien zu besonderen Ereignissen handelt (Todesfälle und Mordanschläge) und deshalb nur bedingt Rückschlüsse auf „normale“ Kommunikationssituationen gezogen werden können.

5.6.4 Mikro-Effekte der Informations-Funktion

Die Funktion der interpersonalen Kommunikation bei der Nutzung von „komplexen“ Medieninhalten wie TV-Serien, mehrbändigen Büchern und Filmen, besteht insbesondere im zur Verfügung stellen von *Hintergrundinformation* („was bisher geschah“) oder als *alternativer Informationskanal (Backup)*, wenn z.B. eine einzelne Sendung verpasst wurde. Der individuelle Mediennutzer hat deshalb ein Interesse, Kontakte zu anderen Nutzern zu

pflegen, um über eine Art „Backup“ Szenario für verpasste Inhalte zu verfügen oder den Kontakt zu versierten Nutzern als Einstiegshilfe zu suchen. Der Mikro-Effekt auf die Mediennutzung, welcher sich dadurch für das Individuum einstellt, ist, dass die Nutzung von „komplexen“ Medieninhalten erleichtert wird. Das soziale Umfeld kann demnach als *Sozialkapital* für den Zugang zu Medieninhalten angesehen werden (Coleman 1988; Loury 1977).²⁰⁹

Neben dem Nutzen des Sozialkapitals für einzelne Medieninhalte kann der Mikro-Effekt auch bezüglich des gesamten Medienangebots betrachtet werden. So kann angenommen werden, dass sich durch den indirekten Informationskanal der interpersonalen Kommunikation der *beobachtbare Medienhorizont ausweitet*. So spricht z.B. Schenk beim Zugang zu verschiedenen sozialen Zirkeln und Ressourcen von einer „Verbreiterung der individuellen Informationsbasis“ (Schenk 1984, S. 312).

5.6.5 Meso-Effekte der Informations-Funktion

Durch die Informations-Funktion erfolgt per Definition eine *Homogenisierung der (indirekt) genutzten Medieninhalte*. Die Empfänger der interpersonalen Kommunikation erhalten vom Sender (dem Primärnutzer des Medieninhalts) mehr oder weniger stark selektierte und verzerrte Informationen über die Medieninhalte. Es kann angenommen werden, dass diese Selektion und Verzerrung seitens des Senders zumeist nicht bewusst vorgenommen werden, sondern seiner eigenen Wahrnehmung und Interpretation entsprechen. In Abhängigkeit davon, dass vom Empfänger die Darstellung des Medieninhalts als selektiert und verzerrt wahrgenommen wird (oder eben nicht), kann die *Homogenisierung der Medienwirkung* gar grösser sein, als wenn auch der Empfänger die Medien selbst genutzt hätte. Für die Gruppe als soziales Gebilde kann sich durch diese Homogenisierung der Effekt einer verbesserten Integration einstellen.

Bei der Funktion der sozialen Positionierung wurde bei den Meso-Effekten darauf hingewiesen, dass sich in Abhängigkeit der individuellen Handlungsmuster charakteristische Strukturen auf der Ebene der Gruppe einstellen können. Bezüglich der Informations-Funktion ist in Analogie dazu und mit Bezug auf die Forschung zum Mehr-Stufen-Fluss der Kommunikation denkbar, dass sich *spezialisierte Kommunikationsrollen* ausbilden. Bei der Operationalisierung dieser Kommunikationsrolle müsste jedoch sorgsam auf

²⁰⁹ Für eine ausführliche Darstellung der „Bedeutung von Sozialkapital für den Informationsaustausch in sozialen Netzwerken“ siehe Tschörtlner (2002).

die Abgrenzung gegenüber Aspekten der kognitiven Verarbeitung und der sozialen Positionierung geachtet werden, welche in Konzepten wie demjenigen von „Meinungsführern“ enthalten sind.

5.6.6 Makro-Effekte der Informations-Funktion

Die Auswirkung der Informations-Funktion auf die Massenmedien ist auf einer abstrakten Ebene unmittelbar einsichtig, in der spezifischen Ausprägung jedoch noch ungenügend erforscht. So führt die Informations-Funktion zu einer zusätzlichen *Diffusion* der Medieninhalte. Ob sich dadurch aber die *Wirkung eines Medieninhalts* vergrößert, ist im konkreten Fall davon abhängig, wie sehr der Inhalt bei der interpersonalen Kommunikation eine Veränderung erfährt.

Für die Bedeutung der Informations-Funktion im Wandel der Medienangebote können zwei unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen werden. Zum einen lässt sich vermuten, dass bei einer Ausdifferenzierung der Medienangebote der Informations-Funktion eine zunehmende Bedeutung zukommt. Auf der anderen Seite kann aber auch angenommen werden, dass aufgrund technischer Innovationen, die einen individuellen Abruf von Medieninhalten ermöglichen (Internet, Festplattenrekorder), die Informations-Funktion eine geringere Relevanz einnimmt und durch die Funktion der *Medienselektion* abgelöst wird (vgl. Abschnitt 5.7).

5.6.7 Meta-Effekte der Informations-Funktion

Für die Forschung lassen sich aufgrund der theoretischen Annahme einer Informations-Funktion der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte mehrere Schlüsse ableiten. Dies ist zum einen die bereits an anderer Stelle angebrachte Forderung, das Publikum als Netzwerk zu begreifen und nicht als Masse isolierter Individuen. Für den besonders prominenten Bereich des Mehr-Stufen-Flusses der Kommunikation und den dabei unterschiedenen Kommunikationsrollen erscheint desweiteren von Bedeutung zu sein, die Netzwerke der Information und Persuasion auseinander zu halten. Diese Forderung ist nicht neu und ist eine der oft angebrachten Kritikpunkte an der Meinungsführerforschung (Merten 1988, S. 621). Da in der Forschungspraxis eine Unterscheidung zwischen Information und Meinung jedoch kaum praktikabel ist, bleibt nur darauf hinzuweisen, dass sowohl in der theoretischen Konzeption wie auch der empirischen Umsetzung von Kommunikationsrollen neben der Informations-Funktion auch die übrigen, hier beschriebenen Funktionen, zu berücksichtigen sind.

5.7 Selektion von Medieninhalten (Medienselektion)

Den Film musst du dir unbedingt ansehen! Il faut absolument que tu vois ce film! (Standardphrase aus einem Deutsch-Französisch Wörterbuch).²¹⁰
Das Buch musst du unbedingt lesen. Este libro lo tienes que leer / Este libro lo debes leer. (Standardphrase aus einem Deutsch-Spanisch Sprachkurs).²¹¹

Beschreibung:	Unter der Funktion der Medienselektion werden alle Arten der Information über die Existenz eines Medieninhalts verstanden. Im Gegensatz zur Informationsfunktion werden also nicht die eigentlichen Medieninhalte selbst kommuniziert (z.B. durch Reinszenierung), sondern lediglich deren Vorhandensein. Wie bei der Informationsfunktion muss hier zwischen der Mediennutzung der Sender und Empfänger unterschieden werden, da es sich für den Sender um einen postmedialen Prozess handelt, während er für den Rezipienten prämedial ist.
Theoriebezüge:	Diffusionsforschung, Meinungsführerforschung, Sozialkapital, Priming (Salienz von Themen kann durch die interpersonale Kommunikation verändert werden)
Motive:	Analog zur Informationsfunktion ist auch hier der Sender der handelnde Akteur und nicht der Empfänger. Es gilt deshalb nach den Motiven des Senders zu fragen, wobei diese primär in der Funktion der sozialen Positionierung zu sehen sind.
Mikro-Effekte:	Der beobachtbare Medienhorizont erweitert sich durch die Funktion der Medienselektion. Der Nutzen steht dabei in positiver Relation zum Sozialkapital (kann hier als Größe, Diversität und „Qualität“ des Umfeldes verstanden werden). Die Mediennutzung kann sich durch die Medienselektion sowohl reduzieren (spezialisieren) wie auch ausweiten (stimulieren).
Meso-Effekte:	Durch die Selektionsfunktion wird die Möglichkeit geschaffen, die genutzten Medieninhalte zu synchronisieren. Es besteht somit zumindest das Potential, dass

²¹⁰ <http://cronimus.free.fr/dico/f4.htm> (zuletzt überprüft: 10.7.2008)

²¹¹ http://www.spanisch-lehrbuch.de/grammatik/kapitel20/spanisch_lernen_online_kapitel_20_4.htm (zuletzt überprüft: 10.7.2008)

	sich die Mediennutzung in sozialen Netzwerken homogenisiert.
Makro-Effekte:	Auf der Makro-Ebene der Medien und der genutzten Medieninhalte können sowohl quantitative wie qualitative Effekte ausgemacht werden. Aus einer quantitativen Sicht führt die interpersonale Kommunikation zu einer erhöhten Verbreitung der Inhalte (Diffusion). In Abhängigkeit davon, ob der Sender den Medieninhalt ebenfalls nutzt, kann analog zur sozialen Positionierung eine Tendenz zu Pareto-Verteilungen der Nutzung resultieren. Der qualitative Effekt besteht darin, dass eine erhöhte Markttransparenz geschaffen wird, indem Inhalte, die den Interessen der Zuschauer entsprechen kolportiert werden.
Meta-Effekte:	Zunehmende Bedeutung der Selektions-Funktion durch die Ausdifferenzierung des Medienangebots.

Durch den Bias der bisherigen Forschung, die interpersonale Kommunikation vorwiegend nach der Rezeption zu untersuchen, wurde die Selektions-Funktion bisher kaum beachtet. Dies gilt sowohl für die theoretische Konzeptualisierung wie auch die empirische Analyse.

5.7.1 Beschreibung der Medienselektions-Funktion

„(...) [I]ndividuals may be overwhelmed by the volume of information and become dependent on others to evaluate the available information“ (Polat 2005, S. 438).

Ein anschauliches Beispiel für die Selektions-Funktion von Medieninhalten durch das soziale Umfeld stellt das Heraustrennen eines Zeitungsartikels und das Zustellen an eine andere Person dar. Bemerkenswert ist, dass diese Funktion in den Online Ausgaben von Zeitungen (und ähnlichen informationsorientierten Internetseiten) vielfach als Standardfunktion integriert ist. Unter Stichworten wie „Weitersagen“ oder „Artikel versenden“ wird bei jedem Artikel die Möglichkeit angeboten, den Link zum Artikel oder den Artikel selbst per e-Mail an eine potentiell interessierte Person zu versenden.

Im Folgenden werden diejenigen Personen, welche den Medieninhalt zuerst wahrnehmen als *Primärnutzer* bezeichnet. Sie stellen in der Sender-Empfänger Dyade der interpersonalen Kommunikation die Sender dar und weisen geneigte *Sekundärnutzer* auf Medieninhalte hin, die für sie möglicherweise von Interesse sind. Je nach Themeninteresse des Primärnutzers und Art des Mediums sind unterschiedliche Szenarien der Medienselektion

denkbar. Seitens des Mediums und dem Medieninhalt ist zu unterscheiden, ob es sich um einen Hinweis auf den Medieninhalt handelt (Vorschau, Werbung) oder ob der eigentliche Inhalt kommuniziert wird. Handelt es sich um eine Vorankündigung, so bietet dies dem Primärnutzer die Möglichkeit, den Sekundärnutzer entsprechend zu informieren, ohne den Inhalt selbst zu nutzen. Der Sekundärnutzer ist in der Folge aber auch selbst dafür verantwortlich, sich Zugang zum Medieninhalt zu verschaffen. Wird der Primärnutzer jedoch nicht durch eine Vorankündigung, sondern durch die Nutzung des entsprechenden Inhalts selbst auf dessen Existenz und den potentiellen Nutzen für eine andere Person aufmerksam, so ist der Prozess der Medienselektion stark durch die Eigenschaften des entsprechenden Mediums bestimmt. Es muss z.B. unterschieden werden, ob der Medieninhalt ohne zusätzliches Zutun zeitunabhängig genutzt werden kann (z.B. Zeitungsartikel) oder wie im Falle von Radio und Fernsehsendungen eine aktive Speicherung notwendig wird. Handelt es sich um einen Medieninhalt der nur unmittelbar genutzt werden kann (oder eine Speicherung notwendig ist) kann auch versucht werden, den Sekundärnutzer auf die Ausstrahlung des Inhalts hinzuweisen. Ist der Sekundärnutzer nicht kontaktierbar oder verfügt dieser nicht über den notwendigen Mediengriff, so ist es am Primärnutzer den Inhalt für den Sekundärnutzer zu speichern. Spätestens bei dieser Situation wird deutlich, dass es der Primärnutzer ist, der aktiv handelt.

Der Nutzen für den Sekundärnutzer steht somit in direkter Abhängigkeit seines sozialen Netzwerks. Das soziale Netzwerk kann deshalb auch als *Sozialkapital* betrachtet werden (Burt 2005; Coleman 1988; Loury 1977), wobei dieses von verschiedenen Netzwerkeigenschaften abhängig ist.²¹² Ungeachtet der genauen Netzwerkstruktur setzt sich das Sozialkapital insbesondere durch die Anzahl und die Qualität der Beziehungen zusammen. Die Qualität bestimmt sich im vorliegenden Zusammenhang durch die Mediennutzung der Alteri (Primärnutzer) sowie deren Kenntnisse über die Interessen von Ego (Sekundärnutzer). Im Idealfall wird von den Primärnutzern das gesamte Medienangebot genutzt bei gleichzeitiger Kenntnis der exakten Interessen des Sekundärnutzers.

Die Primärnutzer standen unter dem Label der „Meinungsführerforschung“ lange Zeit im Zentrum des Interesses. Dies jedoch weniger wegen dem hier postulierten Potential für die Medienselektion, sondern primär im Sinne der zuvor beschriebenen Informations-Funktion. Dabei wurde wiederholt der Frage nachgegangen, ob Meinungsführerschaft bezüglich mehreren Themen möglich ist (also eine Eigenschaft der Personen darstellt) oder aber

²¹² Vgl. auch Tschörtlner (2002)

sich auf ein einzelnes Thema beschränkt. Bereits Merton führte 1949 in der Studie „Pattern of Influence“ die Unterscheidung zwischen monomorphen und heteromorphen „Influentials“ ein (Merton 1949), was unter anderem von Katz und Lazarsfeld (1964) und Marcus und Bauer (1964) aufgegriffen wurde.²¹³ Trotz der intensiven Erforschung unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale von einflussreichen Personen (Koeppler 1984), konnten nur bedingt Anzeichen für themenübergreifende Meinungsführerschaften ausgemacht werden.²¹⁴ Im Weiteren wird deshalb davon ausgegangen, dass bei der Medienselektion keine universellen „Medienführer“ auszumachen sind, welche alle übrigen Personen im sozialen Netzwerk mit den jeweils interessierenden Hinweisen beliefern. Es ist zwar denkbar, dass eine Person mehrere andere Personen mit Selektionsinformationen zu Medieninhalten „beliefern“ kann, gleichzeitig ist aber auch anzunehmen, dass jede Person über mehrere „Selektionsquellen“ verfügt. Dies muss nur schon aufgrund des umfangreichen Medienangebots angenommen werden, welche von einer einzigen Person unmöglich überblickt werden kann. Aus Sicht der Sozialen Netzwerkanalyse müssen bei dieser Funktion somit nicht wenige starke, sondern viele (schwache) Beziehungen berücksichtigt werden.

Die Forschungslage zur Funktion der Medienselektion ist, wie einleitend erwähnt, äußerst dünn. Eine systematische Einordnung dieser „Sprachhandlung“ in andere Formen der „Zuschauerkommunikation“ liegt von Klemm vor. Er ordnet „Hinweise zu einem guten Film“ den organisierenden Sprachhandlungen zu, welche im Rahmen der Fernsehrezeption vorkommen bzw. diese durch die Organisation der situativen Rahmenbedingungen erst ermöglichen (Klemm 2000, S. 150). Empirische Befunde zur Bedeutung verschiedener Informationsquellen, um über massenmediale Angebote informiert zu sein, liegen unter anderem für das Fernsehen (Feierabend, Klingler 2002b, S. 33, Feierabend, Klingler 2003b, S. 20), Computer Spiele (Feierabend, Klingler 2002b, S. 33), das Internet (Feierabend, Klingler 2002b, S. 43, Feierabend, Klingler 2003b, S. 46) und Handy-Angebote vor (Feierabend, Klingler 2006, S. 47). Interessant ist insbesondere der Vergleich zwischen dem Fernsehen und dem Internet. Beim Fernsehen erhalten 74% der befragten

²¹³ Während Merton sowohl monomorphe wie auch polymorphe Meinungsführer ausmacht und dabei einen Zusammenhang mit der Typologie der Locals und Cosmopolitans feststellt, kommen Lazarsfeld und Menzel zum Schluss, dass sich Meinungsführerschaft stets nur „auf bestimmte Fragen bezieht“ (Lazarsfeld, Menzel 1973, S. 121). Marcus und Bauer stellen bei einer Reanalyse dieser Studie jedoch statistische Berechnungsfehler fest und postulieren klar: „Yes: There are generalized opinion-leaders“ (Marcus, Bauer 1964).

²¹⁴ Schenk spricht denn auch von einer „nachlassenden Relevanz der klassischen Meinungsführerposition“ (Schenk 1989, S. 412).

Kinder Informationen zum Fernsehprogramm über Fernsehzeitschriften, 39% über ihre Eltern und 33% über Freunde (Feierabend, Klingler 2003b, S. 20).²¹⁵ Beim Internet, wo ein sehr viel breiteres Angebot zur Verfügung steht, geben 61% an, durch Freunde zu interessanten Angeboten im Internet zu kommen. 46% geben die Eltern an, 27% das Fernsehen und lediglich 25% nennen Suchmaschinen als Informationsquellen (Feierabend, Klingler 2003b, S. 46).

5.7.2 Theoriebezüge der Medienselektions-Funktion

In der Literatur zur *Diffusions- und Meinungsführerforschung* wird vielfach implizit von einem zentralen Einfluss des sozialen Netzwerks auf die Auswahl von Medieninhalten ausgegangen. Rogers unterscheidet in seinem Klassiker fünf Phasen des Innovation-Decision Prozesses, wobei die erste Phase die Kenntnis von der Innovation ist (Rogers 1995, S. 163). Im vorliegenden Zusammenhang können neue mediale Inhalte als eine Art Innovation gesehen werden, über deren Existenz ein potentieller Nutzer zuerst informiert werden muss, bevor eine Nutzung eintreten kann.²¹⁶ Wie in der allgemeinen Beschreibung der Selektions-Funktion dargelegt (Abschnitt 5.7.1), kann das soziale Netzwerk in diesem Zusammenhang als *Sozialkapital* betrachtet werden.

Eine unbewusst ablaufende Selektion kann unter dem Begriff des *Primings* vermutet werden. Die Primingforschung geht davon aus, dass ein bestimmter Stimulus einen Einfluss auf die Reaktion bezüglich eines nachfolgenden Stimulus hat. Eine empirische Studie von Mendelsohn zeigte, dass die interpersonale Kommunikation bezüglich einer politischen Kampagne den Priming-Einfluss der Medien „dämpft“ und gleichzeitig selbst für ein Priming gewisser Aspekte verantwortlich gemacht werden kann (Mendelsohn 1996). Dieser Aspekt ist jedoch stark mit der Informations-Funktion und der kognitiven Verarbeitung verbunden und ist nicht prototypisch für die hier diskutierte Selektions-Funktion.

²¹⁵ Mehrfachantworten waren hierbei möglich

²¹⁶ Eine Selektion kann auch durch „Nicht-Selektion“ erfolgen, in dem ein bestimmtes Medium als „Ganzes“ genutzt wird. Bei temporal strukturierten Medien wie Fernsehen und Radio kann eine Nicht-Selektion z.B. darin bestehen, dass eine ganze Abfolge nicht spezifisch selektierter Inhalte genutzt wird. Interessanterweise werden diesen „zufälligen“ Rezeptionen eine besonders hohe persuasive Wirkung zugesprochen, was von Schönbach et al. als „Trap-Effekt“ bezeichnet wird (Schönbach, Weaver 1985, S. 173; Schönbach, Lauf 2002).

5.7.3 Motive der Medienselektions-Funktion

Bei der Beschreibung der Funktion der Medienselektion wurde deutlich, dass in diesem Prozess der Primärnutzer aktiv werden muss und diesem je nach situativer Konstellation gewisse Kosten (Aufwand) entstehen. Es stellt sich somit die Frage, aufgrund welcher Motive die Primärnutzer den Aufwand betreiben, die Sekundärnutzer auf die Medieninhalte hinzuweisen oder diese für sie gar zugänglich zu machen.

Das zentrale Motiv für Primärnutzer besteht wohl darin, die Information als werthaltiges Gut im sozialen Austausch zu verwenden (vgl. *Exchange Theory*) und sich dadurch sozial zu positionieren. Da es sich zumeist um eine längere Abfolge von Austauschprozessen handelt (alle Interaktionen in einer Beziehung), muss der Austausch in einer konkreten Situation nicht ausgeglichen sein. Für weitere Ausführungen sei hier auf die Kapitel zur Austauschtheorie (3.4) und die Funktion der sozialen Positionierung (5.5 und insb. 5.5.3) verwiesen.

5.7.4 Mikro-Effekte der Medienselektions-Funktion

Der Effekt der Selektions-Funktion auf die Mediennutzung des Individuums besteht wohl hauptsächlich darin, dass eine *gezieltere Mediennutzung* möglich ist. Ob sich dadurch eine passivere Mediennutzung einstellt (es wird nur noch dann etwas genutzt, wenn man einen persönlichen Hinweis darauf erhalten hat) hängt zum einen von den Kosten der Mediennutzung und zum anderen von der Verlässlichkeit des sozialen Umfeldes ab. Falls die Mediennutzung mit erheblichen Kosten verbunden ist, und die Vorselektion durch das soziale Umfeld lückenlos funktioniert bzw. als solche wahrgenommen wird, dürfte sich eine Verringerung und Spezialisierung der Mediennutzung einstellen. Eine weitere Voraussetzung für dieses Szenario ist jedoch der Umstand, dass die Kosten für die Mediennutzung für die Primärnutzer geringer sind bzw. dass sie für diese Kosten von den Sekundärnutzern entschädigt werden (z.B. mittels Zuneigung). Wenn wir an die Mediennutzung in der Familie denken, können sich die ungleichen Kosten für die Mediennutzung z.B. durch die Lese- und Medienkompetenz einstellen. Während die Eltern einen Zeitungsartikel relativ schnell gelesen haben und über seine Relevanz entscheiden können, ist das Lesen für Kinder wesentlich kostenintensiver. Den Eltern entstehen demnach im Vergleich viel geringere Kosten, um Artikel, welche für ihre Kinder von Interesse sein könnten zu identifizieren (z.B. über Flugzeuge, Tiere, Musik etc.). Die Hinweise der Eltern auf die Zeitungsartikel müssen jedoch nicht zwangsläufig zu einem passiveren Nutzungsverhalten führen. Im Gegenteil kann damit auch die Einsicht der

Sekundärnutzer (Kinder) verbunden sein, dass sich in dem betreffenden Medium regelmäßig „interessante“ Inhalte befinden.

Unabhängig, ob die Sekundärnutzer ihre Mediennutzung anpassen oder nicht, kann angenommen werden, dass sich der *beobachtbare Medienhorizont* durch die Funktion der Medienselektion erweitert. Dies verhält sich somit analog zur Informations-Funktion (vgl. Abschnitt 5.6.4).

5.7.5 Meso-Effekte der Medienselektions-Funktion

Durch die Selektions-Funktion wird die Möglichkeit geschaffen, die genutzten Medieninhalte zu synchronisieren. Es besteht somit zumindest das Potential, dass sich die Mediennutzung in sozialen Netzwerken homogenisiert. Der Begriff der Homogenisierung bezieht sich dabei jedoch nur auf die existierenden Netzwerkstrukturen. Ist ein Netzwerk in zwei oder mehr Komponenten aufgeteilt,²¹⁷ so kann sich die Homogenität nur innerhalb der einzelnen Komponenten einstellen. Ähnlich wie bei den anderen Funktionen auch, resultieren dadurch autokorrelative Attributsausprägungen (vgl. Abschnitt 4.4).

5.7.6 Makro-Effekte der Medienselektions-Funktion

Eine wesentliche Auswirkung der Medienselektions-Funktion auf die Medieninhalte kann unter dem Begriff der *Diffusion* zusammengefasst werden. So erreichen Medieninhalte nicht nur die unmittelbaren Primärnutzer, sondern auch Sekundärnutzer. Auch wenn Programmvorschauen oder Zeitungsartikel in einem ersten Schritt nicht die eigentliche Zielgruppe erreichen, so kann dieser „Streuverlust“ also durchaus auch seine Wirkung entfalten.

In Abhängigkeit davon, ob der Primärnutzer den Medieninhalt auch effektiv nutzt und nicht nur dessen Relevanz für den Primärnutzer feststellt, kann analog zur sozialen Positionierung ein Matthäuseffekt resultieren. Auf den Medienmarkt wirkt sich dies insofern aus, als dass eine erhöhte Markttransparenz geschaffen wird, indem „gute“ Medieninhalte kolportiert werden („dieses Buch musst du lesen“) und „schlechte“ Medieninhalte entsprechend

²¹⁷ In der Sozialen Netzwerkanalyse spricht man von Komponenten, um verbundene Teile eines Graphen zu bezeichnen, die keine Verbindung zu anderen verbundenen „Teilen“ des Graphen besitzt. Ein Graph, der aus mehreren Komponenten besteht, wird als unverbunden bezeichnet, da von einem beliebigen Knoten nicht alle anderen Knoten erreicht werden können (Wasserman, Faust 1994, S. 109).

diskreditiert werden. Welche Merkmale einen „guten“ Medieninhalt auszeichnen ist eine vielschichtige und normative Frage, welche wohl kaum abschließend beantwortet werden kann. Aufgrund der hier gemachten Überlegungen lässt sich jedoch vermuten, dass ein wesentlicher Aspekt für den Markterfolg eines Medieninhalts dessen Talkability ist. Selektions- und somit auch Diffusionseffekte stellen sich demnach insbesondere dann ein, wenn es für die Rezipienten mit möglichst geringen Kosten und möglichst hohem Nutzen verbunden ist, andere über den Medieninhalt zu informieren. Es kann vermutet werden, dass dies ein wesentlicher Grund dafür ist, dass, wie einleitend erwähnt, auf vielen Webseiten eine „Weitersagen“ Funktion zur Verfügung gestellt wird.

5.7.7 Meta-Effekte der Medienselektions-Funktion

Die hier beschriebene Selektions-Funktion ist nicht auf Medieninhalte beschränkt, sondern lässt sich auf jegliche Art von Informationen, z.B. über alltägliche Konsumgüter, übertragen. Im Folgenden wird jedoch argumentiert, dass es gerade bei der Selektion von Medieninhalten von zunehmender Bedeutung sein kann, dass Rezipienten über ein soziales Netzwerk verfügen, welche sie bei der Identifizierung relevanter Inhalte unterstützt. Als Gründe hierfür werden zwei wesentliche Charakteristiken des Medienangebots vorgeschlagen. Zum einen ist dies die unüberblickbare *Angebotsvielfalt* und zum anderen die Charakteristik des *Vertrauensgutes*.

Die erstmalige Nutzung eines Medieninhalts bringt für die Rezipienten ein gewisses Risiko, in dem Zeit und teilweise auch Geld investiert wird, ohne den konkreten Nutzen genau zu kennen. Diese Unsicherheit liegt in der Natur der Sache begründet, da Information (und um solche handelt es sich bei den meisten Medieninhalten) als Differenz zwischen dem bereits vorhandenen und dem angebotenen Wissen definiert werden kann.²¹⁸ In vielen Fällen ist es selbst nach der Nutzung nicht möglich, ein qualifiziertes Urteil über die Qualität zu treffen. Dieses Defizit kann zumindest zu einem gewissen Teil durch persönliche Erfahrungen oder anerkannte Medienmarken wettgemacht werden. So kann etwa abgeschätzt werden, welche Fernsehsender interessante oder unterhaltsame Inhalte bieten, welche Zeitungen spannende Artikel beinhalten, welche Regisseure gute Filme machen und welche Autoren gute

²¹⁸ Selbstverständlich gibt es auch Medien wie z.B. die Musik, die weniger auf den kognitiven Wissenszuwachs abzielen, sondern eher durch affektive Elemente Gratifikation vermitteln (Schramm 2005).

Bücher schreiben. Da sich aber sowohl die Bedürfnisse des Rezipienten wie auch die Angebote der Medien ständig verändern, werden Selektionshilfen benötigt, die eine Klassifikation neuer Inhalte unterstützen. Solche Selektionshilfen sind umso wichtiger, je umfangreicher und ausdifferenzierter das Medienangebot ist.

Wie bereits detailliert ausgeführt wurde, können Gespräche mit anderen Personen eine Selektionshilfe sein. Weiter kann vermutet werden, dass diese interpersonale Selektionshilfe umso bedeutender wird, je umfangreicher und unübersichtlicher das Angebot ist. Der Vergleich zwischen den wichtigsten Informationsquellen für das Fernsehprogramm und das Internet kann als eine erste Bestätigung für diese Vermutung angesehen werden. Während beim Fernsehen die wichtigste Informationsquelle die Programmzeitschrift ist, wird die Selektions-Funktion beim Internet primär durch das soziale Netzwerk (die Freunde) übernommen (vgl. Abschnitt 5.7.1).

Das Potential solcher Gespräche liegt darin begründet, dass die Gesprächspartner im Idealfall sowohl über die persönlichen Präferenzen des Gegenübers wie auch über die Medieninhalte informiert sind. Im Extremfall können sich solche Gespräche auf klare Handlungsanweisungen „Diesen Film musst du dir unbedingt ansehen“ oder auch „Lies dieses Buch nicht. Das ist reine Zeitverschwendung“ reduzieren. Falls die Präferenzen des Gegenübers nicht en Detail bekannt sind, kann durch den interaktiven Charakter von persönlichen Gesprächen die angemessene Handlungsoption auch diskursiv ausgehandelt werden.

Interessant ist, dass solche Empfehlungssysteme auch in anonymer Form möglich sind. So wird einem z.B. bei Internetportalen aufgrund der getätigten Auswahl ein Sortiment weiterer Artikel empfohlen, die von Personen gekauft wurden, welche das gleiche Produkt auch gekauft haben. Diese Empfehlungssysteme basieren auf der Idee von sogenannten Two-Mode Netzwerken, welche Informationen zweier unterschiedlicher Knotentypen verbinden (z.B. Käufer und Produkte). Da es sich in einer dynamischen Betrachtung dabei um selbstverstärkende Effekte handelt (vgl. Matthäuseffekte) muss bezweifelt werden, inwiefern der häufig verwendete Begriff von „Wisdom of the Crowds“ angebracht ist und nicht eher von einer „Stupidity of the Crowd“ gesprochen werden muss (Friemel 22.07.2008).

6 Zusammenfassung und Entwicklung der Forschungsfragen

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Thematik der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte sehr vielschichtig ist. Die folgenden Abschnitte haben zum Ziel, die bisherige Forschung (6.1 bis 6.3) und den theoretischen Beitrag dieser Arbeit (6.4) zusammenzufassen, um daraus die Forschungsfragen und Hypothesen für den empirischen Teil abzuleiten (6.5).

6.1 Publizistikwissenschaftliche Forschung zur interpersonalen Kommunikation

Die grundlegende Perspektive dieser Arbeit besteht darin, dass die Nutzung und Wirkung von Massenmedien nur unter Berücksichtigung des sozialen Kontexts verstanden und erklärt werden können. Die interpersonale Kommunikation wird dabei als offensichtlichste Manifestation und gleichzeitig bedeutendster Bestandteil von sozialen Strukturen und Prozessen gesehen. Eine Fokussierung auf die interpersonale Kommunikation bietet sich auch deshalb an, da sie eine Subkategorie des Phänomens Kommunikation ist, worunter auch die Massenkommunikation fällt. Interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte in Form von sozialen Netzwerken zu analysieren erscheint somit ein adäquater Ansatz zu sein und zwar sowohl aus kommunikationswissenschaftlicher wie auch sozialpsychologischer Sicht. Als Basis für die weitere Arbeit galt es deshalb, die interpersonale Kommunikation zu definieren und von der massenmedialen Kommunikation abzugrenzen.

In Anlehnung an Merten wurde *interpersonale Kommunikation* definiert als *Interaktionsprozess in einem den Kommunikanden bewussten relationalen Kontext (Sozialdimension), der durch die funktionale und Zweckorientierte Transmission verschiedener Symbole einen Prozess der Behandlung von Handlungen darstellt (Sachdimension), die in einem Prozess der Strukturgenese (Zeitdimension) Effekte bewirkt* (vgl. Abschnitt 2.1.3). Massenkommunikation als zweiter Kommunikationsmodus wird über die Medialität definiert. Der Begriff des Mediums wiederum wird in Anlehnung an Faulstich (der sich an Saxer orientiert) definiert als „(...) ein institutionalisiertes System um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz“ (Faulstich 2002, S. 26). Massenkommunikation ist somit als massenmediale Kommunikation zu

verstehen, wobei dem Medienbegriff die obige Definition zugrundegelegt wird.²¹⁹

Neben der Definition der Grundbegriffe widmete sich Kapitel 2 der Aufarbeitung der publizistikwissenschaftlichen Forschung mit Bezug auf interpersonale Kommunikation. Dabei wurde deutlich, dass sich, wie von Chaffee angemerkt, drei unterschiedliche Relationen zwischen interpersonaler und massenmedialer Kommunikation ausmachen lassen. So wird die Wechselwirkung der beiden Kommunikationsmodi entweder als kompetitiv, komplementär oder verstärkend konzeptualisiert (Chaffee, Mutz 1988, S. 20–21).

Medienwissenschaftliche Theorien und Forschungsrichtungen mit einem Bezug zu interpersonaler Kommunikation vermutet man wohl nicht zuletzt auf der Ebene der Mikroansätze, welche sich mit dem einzelnen Rezipienten befassen. Diese Vermutung lässt sich aber so nicht bestätigen. Die individualpsychologisch orientierten Ansätze fokussieren zumeist auf die individuelle Selektion, Wahrnehmung und Verarbeitung von Medieninhalten. Es sind eher die soziologisch orientierten Theorien, die den Rezipienten als Teil einer Sozialstruktur betrachten. Auf der „Mikro-Ebene“ wurde deshalb lediglich der *Uses-and-Gratifications Ansatz* als etablierte Forschungsrichtung mit deutlichem Bezug zur interpersonalen Kommunikation vorgestellt (vgl. Abschnitt 2.2). Dabei zeigte sich, dass es zahlreiche Belege für die Existenz und die Relevanz der „sozialen Integration“ als Nutzungsmotiv von Massenmedien gibt (2.2.3). Kritisch anzumerken ist dabei, dass die Forschung hierzu vor allem auf der Abfrage von verschiedenen Zuwendungsmotiven basiert und argumentiert werden kann, dass die dadurch erhaltenen Angaben von zweifelhafter Validität sind (2.2.2). Dennoch ist der Ansatz für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung, da er die hier vertretene *handlungstheoretische Perspektive* zum Ausdruck bringt.

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes der *Mediensozialisationsforschung* machte deutlich, dass die Peergruppe für die Mediennutzung von Jugendlichen von höherer Relevanz ist als andere Sozialisationskontexte wie z.B. die Familie. Gleichzeitig wurde aber festgestellt, dass die Peergruppe vergleichsweise wenig Berücksichtigung in empirischen Studien fand (vgl. Abschnitt 2.3). Wie der Abschnitt über das Fernsehen verdeutlichte, wird gerade beim Fernsehen oftmals auf den unmittelbaren Nutzungskontext (die Familie) fokussiert (2.9). In zwei weiteren Abschnitten wurden deshalb die Befunde zur Bedeutung der *Schulklasse* (2.5.1) und der *Peergruppe* (2.5.2)

²¹⁹ Diese Definition schliesst Internetangebote, welche von Einzelpersonen über „institutionelle“ Systeme wie Foren und Bloggdienste publiziert werden, nicht aus (sofern sie eine gesellschaftliche „Dominanz“ erreichen).

als relevante soziale Kontexte bezüglich der Mediennutzung von Jugendlichen zusammen getragen. Beide Bezugsgruppen scheinen eine wesentliche Rolle für die Mediennutzung von Jugendlichen zu spielen, wobei zusammenfassend festgestellt werden konnte, dass in der Altersgruppe zwischen 13 und 16 Jahren der Peergruppe eine besonders bedeutsame Rolle zukommt. Im Abschnitt über die Bedeutung von *Massenmedien als zentrales Persönlichkeitsmerkmal* wurde weiter festgestellt, dass die Medienpräferenzen einen wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung des sozialen Netzwerks haben können. In der bisherigen Forschung könnten sowohl Ego-, Alter-, wie auch Similarity-Effekte nachgewiesen werden, wobei anzumerken ist, dass einige dieser Befunde aus experimentellen Studien stammen (vgl. Abschnitt 2.4).

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass die Analyse der Mediennutzung von Jugendlichen im Rahmen von Schulklassen von großer wissenschaftlicher Relevanz zu sein scheint. Aus einer medienwissenschaftlichen Perspektive kommt dieser Thematik eine hohe Bedeutung zu, da die Peergruppe in der Schulklasse für die spezifische Altersgruppe der 13-16 Jährigen der wichtigste soziale Kontext für die Mediensozialisation ist. Gleichzeitig ist der Untersuchungsgegenstand aber auch aus Sicht der Sozialpsychologie und Soziologie von Interesse, da die Mediennutzung von Jugendlichen einen wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung ihres sozialen Netzwerks hat.

Während die oben erwähnten Kapitel vor allem die Relevanz des hier gewählten Settings verdeutlichten, galt es in weiteren Abschnitten die Bedeutung der interpersonalen Kommunikation in verschiedenen Makro-Theorien der Publizistikwissenschaft zu eruieren. Bezüglich des Mehr-Stufen-Flusses der Kommunikation wurden vier Columbia-Studien vorgestellt, um die Entwicklung von Theorie und Methodik in diesem Forschungsbereich nachzuzeichnen (vgl. Abschnitte 2.6.1 bis 2.6.4). Dabei wurde deutlich, dass die Fragestellung bezüglich der Bedeutung der interpersonalen Kommunikation im Prozess der Massenkommunikation und das Zusammenwirken der beiden Kommunikationsmodi nur mittels einer Netzwerkanalyse möglich ist (2.6.5). Dies, obwohl das Hauptinteresse nicht auf der Identifizierung verschiedener Kommunikationsrollen liegt, sondern auf der „*Two-Mode-Interaction*“ der Kommunikation (2.6.6).

Die Ausführungen zum *Agenda-Setting* Ansatz ließen klar erkennen, dass eine unidirektionale Betrachtung des Kommunikationsprozesses, in der die Rezipientenagenda von der Medienagenda abhängig ist und nicht umgekehrt als überholt zu gelten hat. Zum einen scheint der Prozess vielschichtiger zu sein (Mehr-Stufen-Fluss des Agenda-Settings) und zudem ließen sich auch entgegengesetzte Einflussprozesse empirisch nachweisen (2.7). Bemerkenswert ist im Weiteren, dass in mehreren Studien implizit oder explizit auf verschiedene Funktionen der interpersonalen Kommunikation über massen-

mediale Inhalte hingewiesen wird, was wesentliche Impulse für die danach entwickelte Systematik lieferte (vgl. Abschnitt 2.7.6).

Die Darstellung der *Schweigespirale* beschränkte sich im Wesentlichen auf einen für diese Arbeit interessanten Aspekt. Es ist dies der Umstand, dass die Theorie einen expliziten Link zwischen Mikro- und Makro-Ebene herstellt und von der Handlungslogik einzelner Individuen auf gesellschaftliche Effekte schließt (Abschnitt 2.8).

Die Diskussion der verschiedenen Theoriestränge verdeutlicht, dass der hier besprochenen Thematik der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte eine hohe und breit abgestützte Relevanz für die moderne Medienwirkungsforschung zukommt. Gleichzeitig erkennt man, dass eine umfassende Theorie für diesen Bereich noch aussteht, auch wenn hierzu einzelne Versuche wie etwa derjenige des Two-Step Agenda-Settings (Brosius, Weimann 1995, Brosius, Weimann 1996, Weimann, Brosius 1994) oder des Dynamisch-Transaktionalen Ansatzes (Früh, Schönbach 1982, Schönbach, Früh 1984) unternommen wurden. Die verschiedenen Ansätze stehen noch immer weitgehend unverbunden nebeneinander und beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen, die vom Individuum (Mikro-Ebene) bis zum gesellschaftlichen Phänomen reichen (Makro-Ebene). *Das Ziel für den theoretischen Teil dieser Arbeit war es deshalb, eine Systematik zu entwickeln, welche zum einen die Funktionen der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte zusammenfasst, diese durch individuelle Beweggründe (Motive) erklärt und auf Effekte auf der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene schließen lässt.*

6.2 Psychologische und Soziologische Forschung zu Handlungsmustern in sozialen Gruppen

Eine wesentliche Grundlage, um das oben formulierte Ziel zu erreichen, war eine vertiefte Auseinandersetzung mit sozialpsychologischen und soziologischen Theorien und den entsprechenden empirischen Befunden (Kapitel 3). Es galt insbesondere, Annahmen über individuelle Handlungslogiken und deren Abhängigkeit vom sozialen Kontext zu identifizieren. Mehrere der vorgestellten Theorien basieren auf der Annahme, dass Individuen nach Konsistenz ihrer Einstellungen und Homophilie in ihrem Umfeld streben. Hinweise hierfür liegen aus der Unsicherheits-Reduktions-Theorie (Abschnitt 3.2), Austauschtheorie (3.4), Balance-Theorie (3.5), sozialen Vergleichstheorie (3.6), Kognitiven Dissonanztheorie (3.7), Theorie der sozialen Identität und Selbstkategorisierungs-Theorie (3.8) und Dynamic Social Impact Theorie vor (3.9). Weiter wurde deutlich, dass zwei unterschiedliche Prozesse zu homogenen (autokorrelativen) Ausprägungen von Attributen in sozialen

Netzwerken führen können. Es sind dies zum einen *Selektionsprozesse*, bei denen neue Beziehungen in Abhängigkeit der Ähnlichkeit der Attributsausprägung erstellt werden. Zum anderen sind es *Beeinflussungsprozesse*, bei denen die Attributsausprägungen aufgrund der bestehenden Beziehungen angepasst werden.²²⁰

Die Ausführungen zur *Theorie der Einzigartigkeit* und damit verwandte Arbeiten aus der Soziologie zeigen, dass in sozialen Gruppen aber nicht nur eine Tendenz zu Homogenität besteht, sondern auch eine zu Distinktion und Individualität (Abschnitt 3.10). In sozialen Gruppen sind demnach zwei entgegengesetzte Kräfte auszumachen, die in Anlehnung an die Physik mit der Zentripetalkraft von Gruppennormen und der Zentrifugalkraft der Differenzierung und Abgrenzung umschrieben werden können.

Konkrete empirische Befunde der obigen Forschungsrichtungen mit Bezug auf die Mediennutzung konnten bei der Selbstkategorisierungstheorie ausgemacht werden. Dabei zeigte sich, dass Musik einen wesentlichen Einfluss auf die Ausbildung der sozialen Beziehungen hat. Anzumerken ist indes, dass die Operationalisierung nicht in Form einer Sozialen Netzwerkanalyse erfolgte. Unter Berücksichtigung der in Abschnitt 2.4 gemachten Feststellung, dass Massenmedien als zentrales Persönlichkeitsmerkmal angesehen werden können, lässt sich dennoch vermuten, dass ähnliche Befunde auch für andere Massenmedien wie das Fernsehen nahe liegen. *Das Ziel für den empirischen Teil dieser Arbeit ist deshalb, die Mediennutzung als dynamischen Prozess in sozialen Netzwerken zu untersuchen, um Rückschlüsse auf die Handlungslogiken (Motive) der Individuen zu ziehen. Dabei wird vermutet, dass sowohl Selektions- wie auch Beeinflussungsprozesse stattfinden und eine generelle Tendenz zu reziproken Beziehungen und homogenen Subgruppen besteht.*

6.3 Relevanz der Sozialen Netzwerkanalyse als theoretische Perspektive und methodischer Ansatz

Das Kapitel über die soziale Netzwerkanalyse machte deutlich, dass es sich dabei sowohl um eine theoretische Perspektive wie auch ein ausdifferenziertes methodisches Instrumentarium handelt. In Kapitel 4 wurden zunächst nur die relevanten theoretischen Konzepte diskutiert, um die Grundlagen für die Systematik der Funktionen interpersonaler Kommunikation über massenme-

²²⁰ Die beiden Prozesse lassen sich aus der Unsicherheits-Reduktions-Theorie und der Theorie der sozialen Vergleiche ableiten.

diale Inhalte zu legen. Die Darstellung der methodischen Spezifikationen folgen in Kapitel 8.

Bei der Darstellung der Theorie wurden insbesondere zwei Aspekte betont. Es ist dies zum einen der Grundgedanke, dass ein Individuum nicht in einem sozialen Vakuum handelt, sondern das soziale Umfeld als handlungsstrukturierender Kontext betrachtet werden muss. Das soziale Netzwerk kann dabei sowohl als Ressource (Social Capital) wie auch als Einschränkung für Handlungsoptionen eines Akteurs betrachtet werden. Der zweite Grundgedanke besteht darin, das individuelle Handlungslogiken (Mikro-Ebene) zu charakteristischen Strukturen im Gesamtnetzwerk (Makro-Ebene) führen können, die auf der Mikroebene nicht intendiert oder direkt ableitbar sind (vgl. Abschnitt 4.1). Diese Betrachtung des sozialen Netzwerks als Emergenzebene entspricht dem soziologischen Erklärungsmodell von Coleman, bei dem er gegen den methodologischen Holismus und für den methodologischen Individualismus plädiert (4.3). In Anlehnung dazu, wird die hier vertretene Perspektive als *sozialstruktureller Individualismus* bezeichnet. Diese hat mit dem methodologischen Individualismus gemein, dass die Eigenschaften einer übergeordneten Abstraktionsebene (Meso/Makro) in Abhängigkeit der darunterliegenden Ebene (Mikro) gesehen werden. Im Unterscheid zur Austauschtheorie, wie sie von Blau ursprünglich vertreten wurde, wird die soziale Struktur, in denen die individuellen Akteure eingebunden sind, jedoch nicht als gegeben, sondern als reflexiv konstruiert betrachtet. Die Idee einer Multilevel Analyse wird in dieser Arbeit somit als rekursiver Prozess umgesetzt. Das Netzwerk definiert sich aus den Beziehungen der Individuen, welche ihrerseits in Abhängigkeit des Netzwerks gebildet werden. Besondere Aufmerksamkeit kam deshalb der Dynamik von Netzwerkstrukturen und -attributen zu. Unter den Oberbegriffen der *Homophilie und Ko-Orientierung* wurden die dafür verantwortlichen Prozesse der *Selektion* und *Beeinflussung* detailliert beschrieben (vgl. Abschnitt 4.4).

Die Analogie zwischen einem sozialen Netzwerk und den meisten gängigen Definitionen von Kommunikation ist unübersehbar. Während in der Kommunikation von Sendern gesprochen wird, die Inhalte an Empfänger vermitteln, definieren sich soziale Netzwerke als Set von Knoten und ihren Verbindungen. Dass diese grundlegende Gemeinsamkeit nicht nur von theoretischem Interesse sein kann, verdeutlichte das breite Spektrum an Themenbereichen, in denen die soziale Netzwerkanalyse bereits *Anwendung in der Kommunikationswissenschaft* gefunden hat (vgl. Abschnitt 4.2).

6.4 Funktionen interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte

Während sich die Ausführungen in Kapitel 2 an den bestehenden Forschungsrichtungen orientierten, fokussierten die einleitenden Abschnitte von Kapitel 5 auf empirische Befunde zu *Bedeutung und Charakteristik der interpersonalen Kommunikation* über massenmediale Inhalte (5.1). Dabei wurde deutlich, dass Medienbezüge ein wesentliches Element alltäglicher Gespräche darstellen. Für Jugendliche konnte zudem festgestellt werden, dass die Peergruppe von wesentlich größerer Bedeutung ist als Geschwister und Erwachsene (5.1.2).

Als Grundlage für die weiteren Ausführungen wurden die Begriffe der *Funktion, Motive und Effekte* eingeführt (5.2.1) und die Funktionen der Kommunikation (5.2.2), der Massenkommunikation (5.2.3), der interpersonalen Kommunikation (5.2.4) sowie die Funktionen der beiden Kommunikationsformen für die jeweils andere Form (5.2.6 und 5.2.7) dargestellt. Dabei wurde deutlich, dass sich die unterschiedlichen Forschungsrichtungen bezüglich der Definition zentraler Funktionen von Kommunikation erstaunlich ähnlich sind und Parallelen zu der hier verwendeten Definition von Kommunikation bestehen. Die fünf identifizierten Funktionen wurden deshalb anhand der Sozial-, Sach-, und Zeitdimension eingeordnet (5.2.8). Abbildung 19 fasst die Motive und Effekte der fünf Funktionen von interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte zusammen.

Funktion	Theoriebezüge	Motive	Mikro-Effekte	Meso-Effekte	Makro-Effekte	Meta-Effekte
Kognitive Verarbeitung	Wissensklutforschung, Cultural Studies, kognitive Theorien	Dissonanzreduktion, Balance-Theorie	Medienkompetenz steigt, größeres Medienspektrum	Ko-Orientierung	Diffusion	Moderierung der Medienwirkung durch IK
Affektive Verarbeitung / Stimmungsregulierung	Uses-and-Gratifications, Mood Management	Dissonanzreduktion, Eskapismus	Größeres Medienspektrum	Gemeinsame Medien-nutzung	Emotionale Inhalte	Emotionen nicht nur individual-psychologisch
Soziale Positionierung	Uses-and-Gratifications, Schweigespirale, Meinungsführerforschung, Publikumsvorstellungen	Unsicherheits-Reduktion, soziale Normen (soziale Identität, Selbstkategorisierung, DSIT), Konsistenz (Balance, soziale Vergleiche, kognitive Dissonanz)	Adaption und Distinktion über Medieninhalte, merken von Talkabilities, öffentliche oder angedeutete Nutzng	Ko-Orientierung, Mediatisierung der Gruppe	Pareto-Verteilung der Nutzerzahlen, Nachfrage nach Fanartikeln, Integration von Talkabilities	Rezipienten nicht als isolierte Individuen sondern als soziale Netzwerke
Information (Persuasion)	Zwei-/Mehr-Stufen-Fluss der Kommunikation, Meinungsführerforschung, Diffusionsforschung, Wissensklutforschung	Empfänger: Kosten-Nutzenverhältnis für die Informationsgewinnung Sender: soziale Positionierung, Dominanz, Kontrolle, Altruismus	Erleichterter Einstieg in komplexe Medieninhalte, Informationsquelle, größerer Medienhorizont	Ko-Orientierung, Komm. Rollen, Wissensabgleich	Diffusion, Mediatisierung der Medienwirkung	Kommunikationsrollen analysieren
Medien-selektion	Diffusionsforschung, Meinungsführerforschung, Sozialkapital, Priming	Soziale Positionierung	Größerer Medienhorizont	Ko-Orientierung	Diffusion, Pareto-Verteilung der Nutzungszahlen, Markttransparenz	Zunehmende Bedeutung der Selektionsfunktion

Abbildung 19 Übersicht über Funktion, Motive und Effekte interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte

Die Relevanz der hier betrachteten Thematik scheint durch die zahlreichen Bezüge zu etablierten Forschungsrichtungen der Kommunikationswissenschaft (*Theoriebezüge*) eindeutig gegeben. Das Spektrum der Theorien reicht dabei von der Individual- bis zur Gesellschaftsebene und umfasst sowohl qualitative wie auch quantitative Ansätze.

Bei der Betrachtung der Motive erkennt man, dass eine einzelne Funktion auf unterschiedlichen Motiven basiert und gleichzeitig ein einzelnes Motiv mehrere Funktionen stimuliert. Diese theoretische Verflechtung von Motiven und Funktionen erschwert eine empirische Prüfung der vorliegenden Systematik wesentlich. Das Bild wird unter Berücksichtigung der Effekte zunehmend komplex, da auch hier keine eindeutige Zuordnung von Ursache und Wirkung möglich ist. Die empirische Validierung der vorgeschlagenen Systematik kann deshalb nur in Form eines Indizienbeweises geführt werden. *Das Ziel kann deshalb nur darin bestehen, einzelne Aspekte einer empirischen Prüfung zu unterziehen und Hinweise auf geeignete Analysemethoden und Untersuchungssettings zu geben.*

Zu einem ähnlichen Schluss kommt Klemm, der ebenfalls eine enge Verknüpfung seiner „Makrofunktionen“ feststellt. Analog zur Kritik an der Uses-and-Gratifications Forschung hält er zudem fest, dass die Funktionen den Zuschauern nicht bewusst sind und es deswegen auch keinen Sinn macht, diese Funktionen direkt zu erfragen (Klemm 2000, S. 359). Er fordert deshalb die Funktionen ethnographisch zu ermitteln. Während Klemm in seiner Arbeit einen rein qualitativen Ansatz wählt und auf einzelne Medieninhalte und deren Wirkung bzw. Interpretation fokussiert, hat die vorliegende Arbeit zum Ziel, die Prozesse quantitativ zu beschreiben. Der Untersuchungsgegenstand kann deshalb nicht in der Wahrnehmung, Interpretation und Wirkung einzelner Medieninhalte bestehen, sondern orientiert sich an der Nutzung von Medieninhalten.

6.5 Forschungsfragen

Gemäß der Übersicht der Motive, Funktionen und Effekte scheint der Struktur des sozialen Kontexts eine besondere Bedeutung zuzukommen. Bei den Motiven weisen die Unsicherheits-Reduktions-Theorie, Balance-Theorie, Dissonanztheorie und die Theorie der sozialen Vergleiche auf einen zentralen Einfluss des unmittelbaren sozialen Umfeldes auf die Mediennutzung eines Individuums hin. Gleichzeitig wird vermutet, dass das soziale Umfeld von der Handlungslogik der einzelnen Individuen direkt abhängig ist und sich dadurch bei vier von fünf Funktionen Ko-Orientierungs-Effekte einstellen. Bei den Meta-Effekten, welche die Auswirkungen der Funktionen für die wissenschaftliche Forschung bezeichnen, geht es denn auch um nichts Gerin-

geres als um eine Modifizierung des Rezipientenbildes. Basierend auf der hier entwickelten Systematik von Motiven, Funktionen und Effekten und der festgestellten Relevanz des sozialen Kontextes besteht das *Ziel für den empirischen Teil dieser Arbeit* darin, die *Mediennutzung als dynamischen Prozess von sozialen Netzwerken zu analysieren*. Die beiden zentralen Forschungsfragen lauten deshalb:

- *Beeinflusst das soziale Netzwerk die Mediennutzung des Individuums? Wenn ja, wie lassen sich diese Prozesse beschreiben?*
- *Beeinflusst die Mediennutzung des Individuums das soziale Netzwerk? Wenn ja, wie lassen sich diese Prozesse beschreiben?*

Die empirische Arbeit lässt sich in zwei Bereiche unterteilen. Zum einen erfolgt eine deskriptive Beschreibung des Phänomens der Mediennutzung von Jugendlichen und der Bedeutung sowie Charakteristik der interpersonellen Kommunikation über massenmediale Inhalte (vgl. Abschnitte 9.3 bis 9.7). Dieser Teil orientiert sich an den klassischen Analysemethoden der Sozialwissenschaft. Zusätzlich dazu wird eine soziale Netzwerkanalyse im Panel-design durchgeführt, um die beiden zentralen Forschungsfragen beantworten zu können (9.8 und 9.9). Die Analyse von dynamischen Prozessen in sozialen Netzwerken wird dabei als Königsweg betrachtet, da nur so die vermuteten Prozesse effektiv identifiziert werden können. Die spezifischen netzwerkanalytischen Hypothesen, welche sich aus den obigen Forschungsfragen ableiten lassen, werden erst in Abschnitt 8.3 ausformuliert, da es für deren Verständnis zunächst einer genaueren Erläuterung der Methodik bedarf (Kapitel 8). Im nun folgenden Kapitel 7 gilt es zudem, die speziellen Anforderungen an das Untersuchungssetting zu erläutern, welche für die Anwendung einer Längsschnitt-Netzwerkanalyse bestehen.

7 Untersuchungsanlage

„In the study of human communication, we feel that emphasis should be placed upon information-exchange, rather than on individuals as the units of analysis“ (Rogers, Kincaid 1981, S. 32).

„Erroneously we have assumed that if individuals are the units of response, they must also be the units of analysis“ (Rogers, Bhowmik 1970, S. 524).

Die Forschungsfragen bezüglich der Interdependenz zwischen individueller Mediennutzung und dem sozialen Netzwerk verlangen nach einem speziellen Forschungsdesign. Da die hier verwendete Methodik in der Kommunikationswissenschaft noch wenig verbreitet ist, werden zunächst die Anforderungen an das Untersuchungssetting zusammengetragen (Abschnitt 7.1). Danach folgen eine Deskription des Untersuchungssettings und die Erläuterungen zur Datenerhebung (7.2). In einem weiteren Abschnitt wird sodann die Operationalisierung der zwei wichtigsten Variablen der netzwerkanalytischen Untersuchung dargestellt (7.3).

7.1 Anforderungen an das Untersuchungssetting

„For the last thirty years, empirical social research has been dominated by the sample survey. But as usually practiced, using random sampling of individuals, the survey is a sociological meatgrinder, tearing the individual from his social context and guaranteeing that nobody in the study interacts with anyone else in it. It is a little like a biologist putting his experimental animals through a hamburger machine and looking at every hundredth cell through a microscope; anatomy and physiology get lost, structure and function disappear, and one is left with cell biology“ (Barton 1968, S. 1).

Der Entwurf für eine integrative Betrachtung der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte und die daraus abgeleiteten Forschungsfragen stellen sehr spezifische Anforderungen an das Untersuchungsdesign. Bevor das gewählte Setting detailliert beschrieben wird, werden die Anforderungen in allgemeiner Form zusammengefasst.

Bereits die hier gewählte Definition von Kommunikation impliziert zwei zentrale Anforderungen an das Untersuchungssetting (2.1.1). Zum einen ist

dies der Einbezug des sozialen Kontexts der Rezipienten²²¹ und zum anderen die prozessuale Betrachtung der Kommunikation, also der Berücksichtigung der Zeitdimension. Eine Analyse von Mediennutzung und –wirkung sollte demnach das soziale Umfeld der Rezipienten umfassen und Veränderungen über die Zeit berücksichtigen.

Ein Blick in die bisherige Forschung macht hingegen deutlich, dass kaum Studien vorliegen, welche diesem Anspruch genügen. So wird zwar verschiedentlich auf die Notwendigkeit des Einbezuges der individuellen sozialen Netzwerke hingewiesen, die methodische Umsetzung davon bleibt jedoch zumeist ungenügend. Als wesentlicher Grund hierfür erscheint die bedingungslose Orientierung an Zufallsstichproben (Friemel 2008d). Wie bereits im Epigraph zu diesem Abschnitt zum Ausdruck kommt, veranschaulicht Barton die Absurdität dieses Vorgehens mit dem Vergleich, dass ein Biologe seine Tiere auch nicht durch einen Fleischwolf dreht und zufällig ausgewählte Zellen unter dem Mikroskop betrachtet. Denn dadurch gehen jegliche Informationen über die Anatomie des Tieres verloren und man kann nur noch Zellbiologie betreiben (Barton 1968, S. 1).

Ob man nun das „Versuchstier“ als zusammenhängenden Organismus mit anatomischer Struktur und spezialisierter Organe betrachtet oder sich auf die Zellbiologie spezialisiert, hat beides seine Berechtigung. Weder auf die Zellbiologie noch auf die Anatomie kann gänzlich verzichtet werden. Wichtig ist jedoch, den Einsatzbereich beider Ansätze klar abzusteckten. Insbesondere wenn das Verstehen des gesamten Organismus im Mittelpunkt des Interesses steht und nicht nur eine bloße Deskription isolierter Zellen, ist zu prüfen, inwiefern die Zellbiologie hierfür geeignet ist. Die Zellbiologie kann nämlich nur dann verlässliche Informationen über das Funktionieren des Organismus liefern, wenn die Funktionen eines Zelltypus nicht abhängig sind von dessen Kontext. Ist der Kontext stets identisch, so ist es möglich mittels einer Zufallsstichprobe einen bestimmten Zelltypus zu untersuchen und aufgrund der Befunde gewisse Rückschlüsse auf dessen Funktion für das Funktionieren des Organismus zu ziehen. Besteht hingegen die Möglichkeit, dass ein Zelltypus in unterschiedlichen Kontexten anzutreffen ist (z.B. in unterschiedlichen Organen) und dabei verschiedene Funktionen erfüllt, können kaum mehr valide Rückschlüsse auf dessen Funktion für den Organismus gezogen werden.

²²¹ Da die Möglichkeit für reflexive Prozesse auf der Sach- und der Sozialdimension bei der Massenkommunikation stark eingeschränkt ist, kommt der interpersonalen Kommunikation hierbei eine bedeutende Rolle zu.

Im Fall der Mediennutzungs- und Wirkungsforschung muss man sich deshalb die Frage stellen, ob ein Rezipient seine Medienwahl unabhängig von seinem sozialen Umfeld trifft und sich die Wirkung unabhängig vom sozialen Kontext einstellt. Es geht also um nichts Geringeres als um das konzeptionelle Verständnis des Publikums. Handelt es sich bei den Rezipienten um absolut autarke Wesen, die in ihren Handlungen in keinerlei Abhängigkeit ihres Umfeldes stehen? Falls nein: Ist das Umfeld, mit dem ein Rezipient interagiert und das einen Einfluss auf Nutzung und Wirkung der Massenmedien hat, für alle Rezipienten identisch? *Falls auch die zweite Frage mit nein beantwortet werden muss, und hierfür sprechen sowohl die hier diskutierten Theorien wie auch die empirischen Befunde, so muss der Einfluss des Kontextes zwingend berücksichtigt werden, um das Funktionieren von Kommunikationsprozessen zu verstehen.*

Geht man von der Zufallsstichprobe als Standardverfahren der quantitativen Forschung aus, so kann in einem ersten Schritt versucht werden, das Ausmaß des kontextualen Einflusses abzuschätzen. Die einfachste Variante hierfür besteht in der konkreten Abfrage der interessierenden Variablen. Im Fall des sozialen Kontexts können neben den Informationen über Nutzung und Wirkung z.B. Angaben über das persönliche Umfeld, der Mediennutzung der einzelnen Personen und die darauf bezogenen Gespräche abgefragt werden. So fragten z.B. Lazarsfeld, Berelson und Gaudet in ihrer bahnbrechenden Studie „The People’s Choice“ die Personen, ob sie Gespräche über die Präsidentschaftswahl geführt haben und ob sie dabei eher Ratschläge erteilt oder erhalten haben (Lazarsfeld et al. 1968, S. 50). Wird bei einem solchen Vorgehen ein signifikanter Einfluss des sozialen Kontexts auf die untersuchten Individuen und deren Funktion im Prozess der Kommunikation festgestellt, steht in einer zweiten Stufe die Analyse der Sozialstruktur an. Die Breite des dabei berücksichtigten Kontexts und die Präzision der eingesetzten Messinstrumente sollte sodann solange erhöht werden, bis eine zusätzliche Erhöhung keine weitere Erklärungskraft mehr verspricht – so zumindest der theoretisch ideale Prozess.

Betrachtet man die Forschung, welche auf „The People’s Choice“ folgte, erkennt man zahlreiche Versuche, der oben skizzierten Logik zu folgen. So wurden z.B. in „Patterns of Influence“ die Meinungsführer nicht mehr über eine Selbstzuschreibung identifiziert, sondern durch das Befragen von zufällig ausgewählten Bewohnern der Kleinstadt Rovere (Merton 1949). Diese Studie diente als eigentliche Vorstudie für die umfangreichere Untersuchung, die unter dem Titel „Personal Influence“ veröffentlicht wurde (Katz, Lazarsfeld 1964, Katz, Lazarsfeld 1962). Bemerkenswert an der Studie von Katz und Lazarsfeld ist, dass darin Informationen von Personen erhoben wurden, die effektiv miteinander in Beziehung standen. Es wurde also nicht mehr nur gefragt, ob mit anderen Personen über Medieninhalte gesprochen wird, sondern die Personen wurden zusätzlich identifiziert und in die Unter-

suchung einbezogen. Um die naturwissenschaftlichen Metaphern wieder aufzugreifen, kann dieses Vorgehen so beschrieben werden, dass um die per Zufallsstichprobe ausgewählten Atome schrittweise deren Einbettung in eine molekulare Struktur in Erfahrung gebracht wurde.²²²

Katz unterscheidet bei den soziometrischen Studien, solchen also, welche die strukturellen Verbindungen zwischen den Akteuren berücksichtigen, zwei Gruppen bzw. zwei Phasen der Forschungsentwicklung. Während zunächst nur Strukturen innerhalb von sozialen Gruppen untersucht wurden, berücksichtigte man später auch Beziehungen außerhalb der Gruppe (Katz 1960, S. 437). Diese Unterscheidung weist auf die Abgrenzungsproblematik als ein fortwährendes Problem der Sozialen Netzwerkanalyse hin. Entschließt man sich dazu, den sozialen Kontext zu berücksichtigen, ist man zwangsläufig mit der Definition des Kontexts konfrontiert.

Die Anwendung von egozentrierten Netzwerken wird vielfach als Mittelweg zwischen klassischer Zufallsstichprobe und der reinen Netzwerkanalyse angepriesen. Ganz im Sinne von Katz wird dabei die „molekulare Struktur“ rund um einen betrachteten Akteur erhoben (Katz 1957, S. 78). Aus Forschungsökonomischen Gründen wird dabei meistens nur der fokale Akteur (Ego) befragt und kein eigentliches Schneeballsampling angewendet, bei dem auch die identifizierten Alteri befragt werden. Für die Analyse von Selektions- und Beeinflussungsprozessen birgt dieses Vorgehen ein kaum überwindbares Problem. Unter dem Begriff des „False Consensus“ (Ross et al. 1977) wurde nämlich wiederholt festgestellt, dass die Ähnlichkeit des sozialen Umfeldes bei der Befragung von Ego systematisch überschätzt wird (Knecht 2008, S. 36). Bei einer statischen Betrachtung kann argumentiert werden, dass dieser Bias insofern nicht so sehr ins Gewicht fällt, da gemäß dem Thomas Theorem die *wahrgenommene* Situation maßgeblich ist für zukünftige Handlungen (Thomas, Thomas 1928, S. 572).²²³ Konsequenterweise weiter gedacht, kann das Erfassen des effektiven Kontexts (anstatt des wahrgenommenen Kontexts) somit gar zu falschen Schlüssen führen. Im Fall einer dynamischen Prozessbetrachtung ist es jedoch unverzichtbar, die effektiven Ausprägungen der Alteri zu kennen und zwar zu mehreren Zeitpunkten. Nur so kann uitgemaakt werden, welche Veränderungen stattgefunden haben und durch welche Prozesse diese zustande gekommen sind.

²²² „(...) the guiding principle would seem to be to build larger or smaller social molecules around each individual atom in the sample“ (Katz 1957, S. 78).

²²³ Eine ausführliche wie auch wissenschaftsgeschichtlich spannende Darstellung der Diffusion des Thomas Theorems ist bei Merton (1995b) zu finden.

Ein weiterer Aspekt, der gegen die Verwendung von Egonetzwerken spricht, ist die Vermutung, dass nicht nur direkt verbundene Alteri und deren Eigenschaften relevant sein können, sondern auch indirekt verbundene sowie unverbundene. Wie Friedkin aber nachweisen konnte, ist die Wahrnehmung von Personen, die mehr als zwei Schritte entfernt sind kaum mehr möglich (Friedkin 1983, S. 70). Während die Erfassung von indirekten Verbindungen also engen Grenzen unterliegt, erscheint eine Erfassung von unverbundenen Akteuren gänzlich unmöglich. Bereits bei der Erhebung der verbundenen Akteure muss man sich stets auf ein paar wenige, besonders stark verbundene Alteri beschränken. Eine Erfassung der weniger stark oder gar unverbundenen Alteri ist aus forschungspraktischen Gründen schlicht nicht möglich.²²⁴ Gerade für Selektionsprozesse ist es jedoch entscheidend, nicht nur die stark verbundenen und zumeist homophilen Akteure zu erfassen, sondern auch heterophile Ausprägungen (Knecht 2008, S. 63).

In die gleiche Richtung geht die Forderung von Schenk, der deutlich zwischen „Gruppe“ und „sozialen Netzwerken“ unterscheidet (Schenk 1983a, S. 92–96, Schenk 1989, S. 414). Wie bereits in Kapitel 3 dargestellt, geht es dabei nicht nur um eine rein begriffliche, sondern auch um eine konzeptuelle Unterscheidung (Schenk 1984, S. 312). Für das Untersuchungssetting muss deshalb gefordert werden, dass es nicht nur starke multiplexe Beziehungen in homophilen Primärgruppen zulässt, sondern auch schwache und uniplexe Beziehungen oder gar Sets unverbundener Akteure umfasst.²²⁵ Der Ansatz, sogenannte Gesamtnetzwerke zu erheben, erscheint für die vorliegenden Forschungsfragen somit wesentlich geeigneter zu sein als die Erhebung egozentrierter Netzwerke.

Der Begriff der Gesamtnetzwerke impliziert, dass darin alle relevanten Informationen enthalten sein sollten. Eine solche Annahme ist jedoch nur für autarke, also komplett geschlossene Systeme gültig (Rogers, Kincaid 1981, S. 104). Die soziologische Forschung mit netzwerkanalytischen Methoden zeigt hierzu, dass Personen trotz einer zunehmenden Stratifizierung und Spezialisierung der Gesellschaft, stets in mehrere soziale Kontexte eingebun-

²²⁴ Man müsste ja fragen, „mit wem haben Sie keinen Kontakt“, was zu einer extrem langen und sehr unvollständigen Liste führen würde, da man sich der Existenz gewisser Alteri gar nicht bewusst sein kann.

²²⁵ Für Gruppen, die sich durch direkte und beständige Kontakte, geringen Umfang und mannigfache, mehr oder weniger unspezifische Ziele auszeichnen, wird der Begriff der Primärgruppe verwendet (Fuchs-Heinritz et al. 1995, S. 514; Katz, Lazarsfeld 1962, S. 58; Schenk 1983b, S. 333–334). Dazu zählt man unter anderem Familien, Nachbarschaft, Peer-Gruppen, Freunde, informale Arbeitsteams, Clubs und Organisationen aller Art (Bönnner 1995, S. 54; Schenk 1983b, S. 333; Newcomb 1959b, S. 40). Als Primär werden sie deshalb bezeichnet, da „sie die soziale Seite und die Ideale des Individuums grundlegend formen“ (Newcomb 1959b, S. 111).

den sind (Mollenhorst 2008). So ist man gleichzeitig Teil einer Familie bzw. Verwandtschaftsgruppe, eingebunden in ein Team am Arbeitsplatz oder der Ausbildungsstätte, Mitglied in Vereinen und Organisationen sowie diffus definierten Freundschaftsnetzwerken. Durch die mehrfache Zugehörigkeit der Personen zu mehreren sozialen Gruppen ist es kaum möglich, absolut autarke Systeme zu identifizieren. Die bisherigen Befunde zur interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte zeigen deutlich, dass auch hier keine autarken Systeme ausgemacht werden können. Gespräche über Massenmedien werden nicht nur mit einem klar definierten Set von Personen geführt, sondern mit den unterschiedlichsten Personengruppen.

Während die Erforschung von Selektions- und Beeinflussungsprozessen nach einer Erhebung von Gesamtnetzwerken verlangen, deutet die soziologische und kommunikationswissenschaftliche Forschung darauf hin, dass das Netzwerk der interpersonalen Kommunikation eher als grenzenlos betrachtet werden muss und nicht aus einer Vielzahl autarker Systeme besteht. Der Begriff der „Gesamt“-Netzwerke kann in diesem Zusammenhang also nicht für sich in Anspruch nehmen, alle Aspekte eines autarken Systems zu erheben, sondern verweist lediglich darauf, dass alle Akteure eines definierten Netzwerks Berücksichtigung finden sollen. Es müssen also Kriterien ausgemacht werden, die entgegen der Charakteristik der interpersonalen Kommunikation klar abgrenzbare Gruppen identifizieren können, gleichzeitig aber die wesentlichsten Strukturen der interpersonalen Kommunikation berücksichtigen (Kriterien der Relevanz und Abgrenzbarkeit). Weitere Einschränkungen für die Wahl des Settings sind Größe, Stabilität, Homogenität und Entstehungszeitpunkt des Netzwerks.

Für die Erhebung von Gesamtnetzwerken bestehen enge Grenzen für die *Größe des Netzwerks*. Dies zumindest dann, wenn die Informationen über die Verbindungen durch Befragungen erhoben werden. Müssen in einem Fragebogen längere Namenslisten durchgegangen werden, so ist dies zum einen eine monotone, gleichzeitig aber eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, da es sich nicht in allen Fällen um saliente Informationen handelt. Der Umfang des Netzwerks darf auch deshalb nicht zu groß sein, weil alle Akteure für einander wahrnehmbar sein müssen. Nur so ist es möglich, dass Selektionsprozesse in Abhängigkeit der Akteursattribute eintreten. Für die Analyse von Selektionsprozessen darf ein Netzwerk hingegen auch nicht zu klein sein, da ansonsten die „Wahlfreiheit“ der Akteure eingeschränkt ist. Z.B. Familien eignen sich deshalb nur bedingt für eine Netzwerkanalyse. Sie sind zwar klar abgrenzbar, für die interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte auch relevant (2.5), lassen hingegen kaum Selektionsoptionen für die Wahl der Gesprächspartner zu. Aus diesen Gründen kann eine *ideale Gruppengröße von 15-30 Personen* angenommen werden.

Um eine Panelanalyse durchführen zu können, müssen die Gruppen über eine relativ hohe *zeitliche Stabilität* bezüglich der zugehörigen Akteure

verfügen. Treten im Untersuchungszeitraum zu viele neue Akteure in das Netzwerk ein oder verlassen das Setting, so sind Rückschlüsse auf die stattfindenden Prozesse nur noch bedingt möglich.

Die Analyse von dynamischen sozialen Netzwerken stellt aus Sicht der mathematischen Modellierung eine außerordentlich komplexe Aufgabe dar. Die Anzahl der unbekannten Variablen ist im Verhältnis zur Information, welche zu deren Berechnung zur Verfügung steht, bei der gewählten Netzwerkgröße von 15-30 Personen äußerst beschränkt. Es ist deshalb hilfreich, wenn möglichst viele Kontrollvariablen bereits durch das Setting „kontrolliert“ werden und nicht mehr im statistischen Modell berücksichtigt werden müssen. Zu denken ist hierbei etwa an soziodemographische Variablen wie Alter und Ausbildung, bzw. Settings, welche bezüglich dieser Variablen *homogen* sind. Von besonderer Komplexität wäre es zudem, neben dem Netzwerk der interpersonalen Kommunikation noch ein weiteres formales Netzwerk zu berücksichtigen. Formal organisierte Netzwerke wie Unternehmen, in denen klare Organisationsstrukturen vorliegen, erscheinen deshalb als wenig geeignet.

Die bisherige Forschung zur Dynamik sozialer Netzwerke zeigt, dass die Tendenz zu Homogenität wesentlich stärker ist als diejenige zu Heterogenität. Um Selektions- und Beeinflussungsprozesse, welche beide zu Homogenität führen, empirisch nachweisen zu können, bedarf es zu Beginn der Untersuchung einer gewissen Heterogenität. Diese kann, gerade aufgrund der vermuteten Prozesse, jedoch nur durch exogene Prozesse entstehen. Da zudem angenommen werden kann, dass Selektionsprozesse insbesondere zu Beginn einer Gruppenbildung von entscheidender Bedeutung sind, ist es wichtig *neue Netzwerke* zu untersuchen. Werden Netzwerke analysiert, die bereits über eine längere Periode bestehen, so muss vermutet werden, dass darin vorwiegend Beeinflussungsprozesse stattfinden.

Die Ansprüche an das zu untersuchende Netzwerk lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Relevanz des Netzwerks für den Gegenstand der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte
- Klare Abgrenzbarkeit
- Stabilität der zugehörigen Akteure
- Gruppengröße von 15-30 Personen
- Homogenität bezüglich Kontrollvariablen (z.B. Alter und Ausbildung) und Absenz einer konkurrierenden Sozialstruktur (z.B. formale Organisationsstruktur)
- Das Netzwerk muss möglichst von Anbeginn dessen Existenz untersucht werden können

Aufgrund der aufgeführten Anforderungen an das Untersuchungsdesign schränkt sich das Spektrum möglicher Settings stark ein. Nicht zuletzt auch die Kriterien, dass die Gruppen neu gebildet werden und über keine formale Hierarchie verfügen sollen, schließt sowohl Unternehmen wie auch Vereine aus. Die Wahl des Untersuchungssettings fiel für die Analyse der Mediennutzung im sozialen Kontext und deren Dynamiken deshalb auf Schulklassen. Da sich die Schulzeit über eine längere Zeit erstreckt (9 obligatorische Schuljahre), stellt sich die Frage, ob sich die Bedeutung der Schulklasse als relevante Bezugsgruppe im Altersverlauf verändert.

Die bisherige Forschung zu sozialen Dynamiken in Schulklassen hat gezeigt, dass insbesondere die frühe Adoleszenz ein Alter darstellt, in dem die Schulklasse als relevanter Kontext betrachtet werden kann (Knecht 2008, S. 14). Eine Fallstudie mit Bezug auf Mediengespräche kommt zu einem ähnlichen Schluss. Aufenanger untersuchte die Medienthemen in Peergruppen von Kindern in der 1., 2. und 4. Klasse, wobei sich zeigte, dass die Peergruppenorientierung erst bei den älteren Kindern (4. Klasse) einsetzt. Für die jüngeren Kinder waren vor allem die Geschwister und Eltern von größerer Bedeutung (Aufenanger 2004). Auch Rogers und Kincaid betonen, dass die Peer-Orientierung vor allem in der Adoleszenz bedeutsam ist und weniger für Kinder und Erwachsene. Cliques seien deshalb vor allem in der High School einflussreich (Rogers, Kincaid 1981, S. 237). *Als ideales Alter kann demnach ein Bereich von 12 bis 18 Jahre angenommen werden.* Für die vorliegende Untersuchung ist es wichtig, ein Setting zu wählen, in dem die vermuteten sozialen Dynamiken mit größter Wahrscheinlichkeit vorkommen. Da es sich dabei um eine Pionierarbeit handelt, ist es sinnvoll, „dort zu suchen“, wo die größten Erfolgsaussichten bestehen. Können in der spezifischen Altersschicht Indizien für die vermuteten Prozesse ausgemacht werden, so lassen sich diese natürlich nicht automatisch auf andere Altersgruppen übertragen. Werden indes keine Hinweise gefunden, so können analoge Prozesse für andere Altersgruppen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden.

Untersuchungen von Gesamtnetzwerken stellen aufgrund der beschränkten Anzahl untersuchter Netzwerke oftmals Fallstudien dar, die dadurch nur wenig statistisches Gewicht besitzen (Knecht 2008, S. 25). Der Anspruch dieser Arbeit ist es jedoch, zumindest für die ausgewählte Altersgruppe generalisierbare Befunde vorzulegen. Das Vorgehen bei der Auswahl der Schulklassen wird im nachfolgenden Abschnitt detailliert beschrieben.

7.2 Beschreibung des Untersuchungssettings

Aufgrund der oben beschriebenen Überlegungen wurden für die empirische Untersuchung Schulklassen analysiert, welche zu Beginn der Untersuchung neu gebildet wurden. Bei Berücksichtigung der Altersgruppe zwischen 12 und 18 Jahren erfüllen neu gebildete Schulklassen alle Anforderungen. Sie stellen ein relevantes Netzwerk bezüglich des Themas dar, sind klar abgrenzbar, zeitlich stabil, verfügen über Gruppengrößen von 15-30 Personen, sind bezüglich Alter und Ausbildung in sich homogen und verfügen über keine formale Organisationsstruktur.

Das schweizerische Schulsystem ist auf kantonaler Ebene organisiert und unterscheidet sich dementsprechend von Kanton zu Kanton. Neue Klassen werden in den meisten Kantonen beim Übertritt von der Mittel- zur Oberstufe (6.-7. Schuljahr) und nach der Oberstufe beim Übertritt in die Mittelschule (Gymnasium), Fachmittelschulen und dem zehnten Schuljahr gebildet. Die erste Klasse der Primarschule würde zwar in den meisten Fällen dem Kriterium der „Neubildung“ entsprechen, liegt aber deutlich unter dem anvisierten Idealalter von 12-18 Jahren. Zudem sprachen forschungspraktische Gründe dagegen, da in der ersten Klasse keine schriftliche Befragung möglich gewesen wäre. Um möglichst wenig Variation in den äußeren Rahmenbedingungen (Medienangebot, Kultur) zu haben, wurde auf eine Berücksichtigung der französisch- und italienischsprachigen Schweiz verzichtet.

Die bisherige Forschung macht deutlich, dass Peernetzwerke der untersuchten Altersgruppe sich in erster Linie am Geschlecht und am Alter orientieren. Da in vielen Schulen mehrere Parallelklassen der gleichen Altersgruppe bestehen, ist anzunehmen, dass sich Peernetzwerke nicht nur innerhalb der Schulklassen, sondern auch über die Klassengrenzen hinweg entwickeln. In der vorliegenden Arbeit wurde deshalb versucht, diese klassenübergreifenden Verbindungen zu berücksichtigen. Eine Zufallsstichprobe aus allen Deutschschweizer Schulklassen wurde deshalb als nicht ideal erachtet und stattdessen ganze Schulen bzw. Schuljahrgänge rekrutiert. Beim vorliegenden Untersuchungssetting handelt es sich also um eine bewusste Auswahl einzelner Schulen, wobei auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Urbanität geachtet wurde. Insgesamt konnten fünf Mittelschulen zur Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden. An vier Schulen wurden alle Klassen berücksichtigt, welche dem Kriterium der Neubildung entsprachen. An der fünften Schule war keine Kompletterhebung möglich, weshalb eine Zufallsauswahl unter den relevanten Schulklassen erfolgte. Die Schulen und die berücksichtigten Klassentypen werden im Folgenden kurz beschrieben.

Schule A liegt im einen ländlichen Kanton und ist dort die einzige Mittelschule. An der selben Schule wird die Oberstufe von drei Gemeinden geführt, welche in „integrierten“ Schulklassen Schüler der zwei Leistungsstufen Real-

und Sekundarniveau vereint. Eine Unterscheidung zwischen Sekundar- und Gymnasialniveau gibt es im 7. Schuljahr nicht. Schüler, welche aber das Freifach Latein belegen und später mehrheitlich ins Gymnasium übertreten, werden in einer separaten Klasse zusammengefasst. Weiter wird pro Jahrgang ein Zehntes Schuljahr sowie je eine Klasse Fachmittelschule und Wirtschaftsmittelschule geführt. Insgesamt wurden an dieser Schule drei Sekundarklassen, eine Klasse des zehnten Schuljahres, zwei Fach-/Wirtschaftsmittelschulklassen sowie fünf Gymnasialklassen befragt. Dies entspricht allen Klassen, die an dieser Schule zu Beginn der Untersuchung neu gebildet wurden.

Als Ergänzung zur ländlichen Schule A wurde eine mittelgroße Schweizer Stadt ausgewählt, wobei alle drei Gymnasien (*Schulen B, C und D*) in die Stichprobe aufgenommen wurden. Im entsprechenden Kanton werden die Real-, Sekundar- und Gymnasialstufen getrennt geführt. Bei der *Schule B* handelt es sich somit um ein Langzeitgymnasium, welches mit dem 7. Schuljahr beginnt, wobei in der 9. Klasse wiederum neue Klassen gebildet werden und Übertritte aus anderen Progymnasien oder in andere Gymnasien möglich sind. Bei dieser Schule ist zudem speziell, dass auf der Stufe der 7. Klasse so genannte Land- und Stadtklassen gebildet werden. Während die Schüler der Stadtklassen ausschließlich aus der Stadt stammen, werden die Landklassen aus Schüler der umliegenden Gemeinden gebildet. Weil an dieser Schule nicht alle interessierenden Schulklassen untersucht werden konnten, wurde eine geschichtete Stichprobe von je zwei Stadt- und Landklassen des 7. Schuljahres, zwei Diplommittelschulklassen, sowie drei Gymnasialklassen des 9. Schuljahres ausgewählt.

Die *Schulen C und D* befinden sich in der gleichen Stadt wie Schule B, führen aber nur Klassen ab dem 9. Schuljahr. In beiden Schulen konnten alle Schulklassen untersucht werden. In Schule C waren dies zwei Fachmittelschulklassen und fünf Gymnasialklassen und Schule D umfasste sieben Gymnasialklassen.

Durch die oben beschriebene Auswahl entstand ein Sample, das ein deutlicher Überhang an Gymnasialklassen aufweist. Aus diesem Grund wurde in einer zweiten mittelgroßen Stadt eine weitere Schule angefragt (*Schule E*), an der drei Fachmittelschulklassen befragt werden konnten. Insgesamt werden somit 36 Schulklassen mit 895 Schülern befragt, welche anhand des Alters (13-14-Jährige vs. 15-16-Jährige) und des Schulniveaus (Gymnasial vs. Nicht-Gymnasial) kategorisiert werden können (Abbildung 20).

Anzahl Klassen (Personen) Alter	Schulniveau		TOTAL
	Nicht-Gymnasial	Gymnasial	
13-14	3 (70)	4 (114)	7 (184)
15-16	10 (226)	19 (485)	29 (711)
TOTAL	13 (296)	23 (599)	36 (895)

Abbildung 20 Übersicht nach Alter und Niveau

Die Verteilung der Untersuchungseinheiten bezüglich der Dimensionen Alter und Schulniveau weist einen Überhang bei den 15-16-Jährigen Gymnasialschülern auf. Diese ungleichmäßige Verteilung erklärt sich dadurch, dass in dieser Kategorie weitere Unterkategorien nach schulischem Schwerpunkt unterscheidbar sind (naturwissenschaftlich-mathematische Ausrichtung, altsprachlich, neusprachlich, musisch etc.). Durch das umfangreichere Sample in dieser Kategorie sollte vermieden werden, dass die Befunde durch Persönlichkeitsmerkmale verzerrt werden, welche allenfalls mit den verschiedenen Ausrichtungen in Zusammenhang stehen. Konkrete Hypothesen über mögliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Gymnasialrichtungen und den verschiedenen Alters- und Schultypen wurden nicht aufgestellt. Dennoch gilt es, dieses Merkmal bei der Analyse der Daten zu berücksichtigen.

Klasse	Schwerpunkt	Gemeinsamer Unterricht
1	Sekundarschule (mit integrierter Realschule)	-
3, 4	Sekundarschule (mit erweiterten Anforderungen)	-
5	Zehntes Schuljahr	-
6, 7	Fachmittelschulklassen	Sport mit 6/7
8	Gym Sprache	Sport mit 12; Italienisch mit 9
9	Gym Sprache	Sport mit 10; Italienisch mit 8
10	Gym Teilw. Sprache, teilw. Mathematik	Sport mit 9
11	Gym Mathematik	-
12	Gym Mathematik	Sport mit 8

Abbildung 21 Inhaltliche Schwerpunkte der Gymnasialklassen und Klassenübergreifender Unterricht in Schule A

Klasse	Schwerpunkt	Gemeinsamer Unterricht
13	Gym 14 Stadtklasse	Sport mit 14 (in drei Gruppen aufgeteilt)
14	Gym 14 Stadtklasse	Sport mit 13 (in drei Gruppen aufgeteilt)
15	Gym 14 Landklasse	Sport mit Klasse, die nicht befragt wurde
16	Gym 14 Landklasse	Sport mit Klasse, die nicht befragt wurde
17, 18	Diplommittelschule	
19	Gym Sprache (Altsprachlich)	Teilweise Sport mit 20
20	Gym Sprache (Bilingual)	Teilweise Sport mit 19

Abbildung 22 Inhaltliche Schwerpunkte der Gymnasialklassen und Klassenübergreifender Unterricht in Schule B

Klasse	Schwerpunkt	Gemeinsamer Unterricht
22	Fachmittelschule (Handelsmittelschule)	Sport Mädchen mit 23
23	Fachmittelschule (Handelsmittelschule und Informatik)	Sport Mädchen mit 22
24	Gym Wirtschaft	Sport Mädchen mit 25; Musik mit 25; Teilweise Latein mit allen Gym Klassen (24-28)
25	Gym Wirtschaft	Sport Mädchen mit 24; Musik mit 24; Teilweise Latein mit allen Gym Klassen (24-28)
26	Gym Wirtschaft	Sport Mädchen mit 27; Teilweise Latein mit allen Gym Klassen (24-28)
27	Gym Wirtschaft	Sport Mädchen mit 26; Musik mit 28; Teilweise Latein mit allen Gym Klassen (24-28)
28	Gym Wirtschaft	Musik mit 27; Teilweise Latein mit allen Gym Klassen (24-28)

Abbildung 23 Inhaltliche Schwerpunkte der Gymnasialklassen und Klassenübergreifender Unterricht in Schule C

Klasse	Schwerpunkt	Gemeinsamer Unterricht
29	Gym Sprache (Alt- & Neusprachlich)	Sport Knaben mit 30, teilw. Latein und Italienisch mit 34
30	Gym Sprache (Neusprachlich)	Sport Knaben mit 29
31	Gym Sprache (Neusprachlich)	-
32	Gym Mathematik/Naturw.	-
33	Gym Mathematik/Naturw.	Sport mit 34
34	Gym Mathematik/Naturw. & musisch	Sport mit 33, teilw. Latein und Italienisch mit 29
35	Gym musisch	-

Abbildung 24 Inhaltliche Schwerpunkte der Gymnasialklassen und Klassenübergreifender Unterricht in Schule D

Klasse	Schwerpunkt	Gemeinsamer Unterricht
36	Fachmittelschule (Sprache)	-
37	Fachmittelschule (Wirtschaft)	-
38	Fachmittelschule (Informatik)	-

Abbildung 25 Inhaltliche Schwerpunkte der Gymnasialklassen und Klassenübergreifender Unterricht in Schule E

7.2.1 Zeitplan

Um die Dynamik der vermuteten Prozesse mit ihrer Kausalrichtung erfassen zu können, ist eine wiederholte Befragung der gleichen Personen notwendig (Paneldesign). Bei der Analyse von Schulklassen bietet sich hierfür das Schuljahr als „natürlicher“ Zyklus an. Die Festlegung der Befragungszeitpunkte ist zum einen durch forschungslogische Überlegungen aber auch durch externe Einschränkungen wie Schulferien, Prüfungstermine und Sonderwochen beeinflusst. Basierend auf der Annahme, dass die Dynamik in den untersuchten Netzwerken im Verlauf des Schuljahres abnimmt, wurden die Intervalle zwischen den Wellen nicht konstant gehalten sondern progressiv gestaltet. Bei der Terminierung der ersten Befragung in der neuen Schulklasse (W1) galt es verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Zum einen sollte die Erhebung möglichst früh stattfinden, um die Prozesse von Anfang an zu erfassen. Zum anderen muss berücksichtigt werden, dass die Schüler zunächst eine gewisse Zeit benötigen, um sich kennen zu lernen und einen Fragebogen über ihre Beziehungen untereinander beantworten zu können. Bereits vor dem Beginn des Schuljahres wurde eine erste Erhebung bezüglich

der Mediennutzung durchgeführt (W0). Nur mit einer solchen Nullmessung ist es streng genommen möglich, reine Selektionsprozesse zu identifizieren, bei denen eine Verzerrung durch Beeinflussungsprozesse ausgeschlossen werden kann.²²⁶

Bez.	Beschreibung	Feldzeit
W0	1. Befragung vor dem Beginn des Schuljahres (Nullmessung)	Juni – Aug. 2006
W1	1. Befragung in der neuen Schulklasse	Sept. 2006
W2	2. Befragung in der Schulklasse	Nov. – Dez. 2006
W3	3. Befragung in der Schulklasse	Feb. – März 2007
W4	4. Befragung in der Schulklasse	Juni – Juli 2007

Abbildung 26 Zeitplan Panelbefragung

7.2.2 Befragungstechnik

Für die Erhebung von quantitativen Daten bietet sich die Methodik der schriftlichen Befragung an, welche im Vergleich zur mündlichen Befragung sehr Kosteneffizient ist. Wie bereits oben erwähnt, setzt eine schriftliche Befragung eine entsprechende Lese- und Schreibkompetenz voraus, weshalb die erste Primarklasse nicht in das Untersuchungssetting aufgenommen werden konnte. Zur Ressourcenschonung kamen neben klassischen Papierfragebögen auch Online-Fragebögen zum Einsatz. Der Online-Fragebogen konnte über einen beliebigen internetfähigen Computer aufgerufen werden. Die Daten wurden mit einer 124-bit Verschlüsselung auf einen Server übermittelt, wodurch die Datensicherheit zu jedem Zeitpunkt gewährleistet werden konnte. Weil Netzwerkdaten erhoben wurden, konnte die Befragung nicht anonym durchgeführt werden. Die Daten wurden aber unmittelbar nach deren Erfassung anonymisiert und nur so ausgewertet, dass keinerlei Rückschlüsse auf Einzelpersonen möglich sind.

Der Fragebogen für die Nullmessung (W0) wurde zusammen mit einem Begleitschreiben der Schulleitung (und weiteren Informationen zur neuen Klasse) zu Beginn der Sommerferien an die Schüler bzw. deren Erziehungsberechtigte verschickt. Im Begleitschreiben und im Fragebogen wurde darauf

²²⁶ Da die Mediennutzung auf der Ebene einzelner Sendungen in der Nullmessung zum Zweck der Exploration offen abgefragt wurde, sind diese Daten jedoch nur beschränkt mit den anderen Wellen vergleichbar.

hingewiesen, dass der Fragebogen auch über das Internet (online) ausgefüllt werden kann.

Die Befragungen zu Beginn und am Ende des Schuljahres (W1 und W4) wurden im Klassenverband und unter Anwesenheit des Forschers durchgeführt. Für jede Schulklasse stand eine Lektion (40-50 Minuten) zur Verfügung, in der zuerst eine kurze Einführung zur Untersuchung erfolgte. Mit ein paar wenigen Ausnahmen konnten alle Schüler die Online-Version des Fragebogens ausfüllen. Nur in vereinzelten Fällen kamen die gedruckten Fragebögen zum Einsatz, weil entweder zu wenige Computer zur Verfügung standen oder technische Probleme auftraten.

Die Fragebögen der Wellen W2 und W3 wurden via Klassenlehrer verteilt, in der Freizeit ausgefüllt und mit vorfrankiertem Antwortcouvert direkt an den Forscher retourniert. Auch in diesen Wellen stand optional ein Online-Fragebogen zur Verfügung. Um den Anreiz für die Teilnahme zu erhöhen, wurden nach jeder Befragungswelle Kinotickets verlost, wobei jeweils eine Schulklasse ausgelost wurde, in der jeder Schüler und jede Schülerin je ein Ticket erhielt. Mit der Teilnahme der anderen Klassenmitglieder erhöhte sich deshalb die Gewinnchance des einzelnen, was in den Begleitschreiben auch deutlich gemacht wurde. Dadurch sollte die Motivation erhöht werden, dass möglichst die gesamte Schulklasse an der Befragung teilnimmt.

7.3 Operationalisierung zentraler Variablen

Die Forschungsfragen des netzwerkanalytischen Teils beziehen sich auf die Interdependenz der Mediennutzung (Fernsehen) und dem sozialen Netzwerk. Aufgrund ihres zentralen Stellenwerts wird die Operationalisierung dieser beiden Elemente im Folgenden kurz erläutert (7.3.1 und 7.3.2). Daran anschließend wird zudem erläutert, inwiefern es legitim bzw. sinnvoll ist, mit wahrgenommenen oder effektiven Netzwerkdaten zu arbeiten (7.3.3).

7.3.1 Operationalisierung der Fernsehnutzung

Die Mediennutzung einer Person kann in einem Fragebogen auf unterschiedlichen Ebenen abgefragt werden. Auf einer generellen Ebene kann z.B. nach Nutzungshäufigkeit und -dauer eines spezifischen Mediums (TV, Radio, Tageszeitung etc.) gefragt werden. Wird dabei nach Durchschnittswerten gefragt, so erhält man Informationen über das habitualisierte Nutzungsverhalten. Im Zusammenhang mit der Unterscheidung von erwarteten und erhaltenen Gratifikation weisen Palmgreen und Rayburn darauf hin, dass sich diese möglicherweise nicht auf ganze Medien (die Zeitungen) sondern auf spezifischere Formen (eine konkrete Tageszeitung) beziehen (Palmgreen, Rayburn

II 1979, S. 159–160). Auch Kippax und Murray stellen fest, dass zwischen der Quantität der Mediennutzung und den Gratifikationen kein Bezug auszumachen ist, während auf der qualitativen Ebene komplexe Zusammenhänge bestehen (Kippax, Murray 1980, S. 359). Dies scheint sich nicht zuletzt auch für die Funktion der Anschlusskommunikation über Fernsehsendungen zu bestätigen, wo Gespräche primär über konkrete Sendungen und Inhalte und nicht über das Medium als solches geführt werden (Bantz 1982, S. 361).

Für die vorliegende Untersuchung wird deshalb angenommen, dass sich die sozialen Dynamiken nicht zwingend auf der quantitativen Ebene der Nutzungsdauer und –häufigkeit abspielen, sondern eher auf der Ebene von Inhaltstypen (Fernsehgenre) oder einzelnen Sendungen. Neben der quantitativen Mediennutzung gilt es deshalb auch die „qualitative“ Ebene spezifischer Inhalte zu berücksichtigen.

Um die Nutzung spezifischer Sendungen zu erheben, werden in der Mediennutzungsforschung entweder technische Hilfsmittel oder sog. Tagebuchabfragen eingesetzt. Bei Letzterem wird ähnlich einem Logbuch die Mediennutzung detailliert erfasst (Zeitpunkt, Dauer, Inhalt etc.). Durch den erhöhten Aufwand solcher Tagebuchstudien für den Befragten, ist deren Einsatzdauer jeweils auf wenige Tage oder Wochen beschränkt. Informationen über das habitualisierte Nutzungsverhalten sind dadurch nur beschränkt möglich. Sowohl bei den sozialen Interaktionen wie auch bei der Mediennutzung sollen indes habitualisierte Handlungsmuster erhoben werden.

Es gilt somit die inhaltliche Präzision einer Tagebuchstudie mit der „zeitlichen Stabilität“ von einfachen Befragungen zu kombinieren. Der Fragebogen umfasst deshalb eine *detaillierte Liste der wichtigsten Sendungen*, wobei für jede Sendung angegeben werden kann, ob diese nie, gelegentlich, häufig oder praktisch immer gesehen wird.

7.3.2 Operationalisierung des sozialen Netzwerks

Bereits in der Definition von Kommunikation kommt zum Ausdruck, dass die Sozialdimension ein wesentlicher Bestandteil der Kommunikation ist. Bei der Analyse von Kommunikation geht es im Grunde immer um die Frage, ob und wie Akteure miteinander in Verbindung stehen. Kommunikation kann demnach als soziales Netzwerk betrachtet werden. Versucht man, Kommunikation von sozialen Beziehungen abzugrenzen, so ist man unweigerlich mit dem „Huhn oder Ei“-Problem konfrontiert. Ist Kommunikation eine Manifestation von Beziehungen, welche bereits bestanden haben oder entstehen

Beziehungen aufgrund von Kommunikation? Es ist unmittelbar einsichtig, dass hier eine unauflösbare Abhängigkeit besteht²²⁷ und beide Netzwerke gleichzeitig Ursache und Wirkung des jeweils anderen Netzwerks darstellen.

Wie im Kapitel über die soziale Netzwerkanalyse dargestellt wurde, sind soziale Beziehungen etwas sehr Vielschichtiges. So unterschiedlich die Beziehungen sein können, so vielfältig sind auch die Gesprächsthemen, welche dabei von Relevanz sind. Da das Hauptinteresse dieser Untersuchung auf der Interdependenz des sozialen Netzwerks und der Mediennutzung liegt, erfolgt die *Operationalisierung des dafür als relevant erachteten Netzwerks durch die Frage nach den Gesprächspartnern bezüglich massenmedialer Inhalte*.

7.3.3 Soziale Netzwerke: wahrgenommene vs. effektive Netzwerke und Attribute

„Certainly we would bet on the subjective, rather than the objective, data about network links. How individuals perceive a situation, whether objectively accurate or not, determines their behavior“ (Rogers, Kincaid 1981, S. 122).

Im Abschnitt über die Anforderungen an das Untersuchungssetting (7.1) wurde bereits darauf hingewiesen, dass bei der Analyse des sozialen Kontexts zwischen dem effektiven Kontext und dem subjektiv wahrgenommenen Kontext unterschieden werden kann. Der Verweis auf das Thomas Theorem²²⁸ deutete zudem an, dass die subjektive Wahrnehmung einer Situation für das Treffen von Entscheidungen gar von größerer Bedeutung sein kann, als die effektive (objektive) Situation (Rogers, Kincaid 1981, S. 122). Würde dieser Anspruch jedoch konsequent umgesetzt, müsste von jeder Person die Wahrnehmung des gesamten Netzwerks erfragt werden. Im Falle einer Klassengröße von 25 Personen müssten von jeder Person 300 symmetrische ($25 \cdot 24 / 2$) oder gar 600 ($25 \cdot 24$) asymmetrische Beziehungen einzeln bewertet werden. Die Datenbasis müsste also eher einen dreidimensionalen Daten-

²²⁷ „(...) strittig ist, ob Kommunikation die Vorbedingung oder die Folge von (menschlichen, sozialen) Beziehungen ist oder diese Beziehung selbst. (...) Eben diese Unklarheit ergibt ein weiteres Indiz dafür, dass Kommunikation nicht nur soziale Beziehungen stiftet, aufrechterhält oder verändern kann, sondern auch umgekehrt, dass bestimmte soziale Beziehungen (vermutlich wäre der Ausdruck 'Struktur' hier angemessener) zwar auf abgelaufenen oder gegenwärtigen Prozessen von Kommunikation basieren, aber durch ihre Existenz nun ihrerseits strukturierend auf Kommunikation einwirken können“ (Merten 1977, S. 59).

²²⁸ „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas, Thomas 1928, S. 572).

kubus als eine Matrix darstellen. Hinzu kämen die Angaben zur wahrgenommenen Mediennutzung aller Alteri. Bei dem hier eingesetzten Set von rund 40 Sendungen wären inklusive der eigenen Mediennutzung 1'000 Items zu beantworten. Es ist somit offensichtlich, dass die konsequente Erhebung von subjektiven Wahrnehmungsdaten forschungstechnisch nicht praktikabel ist. Zudem kann argumentiert werden, dass durch den interaktiven Charakter der interpersonalen Kommunikation die wahrgenommenen Attribute der Alteri und deren effektive Ausprägung abgeglichen werden.

Für die Erhebung der Netzwerkdaten wie auch die relevanten Attribute (Mediennutzung) werden deshalb nur „objektive“ Daten erhoben. „Objektiv“ meint in diesem Zusammenhang jedoch nur, dass die Angaben von den jeweiligen Akteuren selbst gemacht werden und nicht, dass sie über uneingeschränkte Validität und Reliabilität verfügen. Im Fall der Netzwerkinformationen tritt zudem der interessante Fall ein, dass es stets zwei „objektive“ Einschätzungen einer Beziehung gibt. Wird zum Beispiel nach der Häufigkeit der Interaktion gefragt, so muss dies von den beiden beteiligten Akteuren keineswegs gleich eingestuft werden.

8 Die soziale Netzwerkanalyse als Methodik in der Publizistikwissenschaft

Der Begriff der Sozialen Netzwerkanalyse deutet an, dass sich diese Forschungsrichtung nicht nur durch die theoretische Perspektive (vgl. Kapitel 4), sondern auch zu einem wesentlichen Teil durch die Methodik definiert. Auf eine grundlegende Einführung in die Methodik der Sozialen Netzwerkanalyse wird an dieser Stelle verzichtet und auf die in Kapitel 4 zitierte Einführungsliteratur verwiesen. Vielmehr soll das Hauptaugenmerk auf der hier verwendeten Methodik der Datenerhebung (8.1) und der Analyse von Längsschnittdaten liegen (8.2).

8.1 Methodik der Datenerhebung

Netzwerkdaten können entweder durch Befragungen, Beobachtung oder aus Sekundärdaten erhoben werden. Im Fall sozialer Interaktionen, die nicht technisch vermittelt sind, werden die Netzwerkdaten zumeist in Form von Befragungen erhoben.²²⁹ Vergleiche von Beobachtungs- und Befragungsdaten zeigen, dass die Übereinstimmung sehr gering ist und die Angaben in Befragungen keineswegs als reliabel angesehen werden können (Bernard, Killworth 1977, Killworth, Bernard 1979; Bernard et al. 2008). Dies sowohl beim Vergleich von dyadischen (Bernard, Killworth 1977) wie auch triadischen Strukturen (Killworth, Bernard 1979). So stellten Killworth und Bernard in vier unterschiedlichen Untersuchungssettings fest, dass triadische Strukturen bei Ausschluss von 003 Triaden²³⁰ nur in 24% der Fälle eine Übereinstimmung von beobachteten und abgefragten Strukturen aufweisen

²²⁹ Technische Hilfsmittel zur Erhebung von dynamischen interpersonalen Strukturen sind erst in Entwicklung (Fischbach et al. 2008), lassen aber vielfältige Anwendungsmöglichkeiten für zukünftige Forschung erahnen.

²³⁰ Diese Annotation bezieht sich auf die MAN Typologie, wonach die erste Ziffer für die Anzahl gegenseitiger Beziehungen (Mutual), die Zweite für asymmetrische Beziehungen und die dritte Ziffer für „Null“-Beziehungen steht (Davis, Leinhardt 1972; Holland, Leinhardt 1970). 003 bezeichnet somit eine Triade, in der keine Beziehung besteht, die drei Akteure also unverbunden sind. Der Ausschluss dieser Triaden bei der Berechnung der prozentualen Genauigkeit macht insofern Sinn, da bei einem Triaden Zensus (Hummel, Sodeur 1987) in Netzwerken mit geringer Dichte die 003 Typen besonders häufig vorkommen. Gleichzeitig kann angenommen werden, dass Null-Beziehungen mit höherer Präzision wiedergegeben werden, als eine ordinal skalierte Beziehungsintensität. Ein Einbezug dieser Triaden würde somit tendenziell zu einer Überschätzung der Reliabilität führen.

(Killworth, Bernard 1979, S. 37). Weiter stellten sie fest, dass sich Personen beim Einschätzen einer Kommunikationsbeziehung eher an der Häufigkeit und weniger an der Dauer der Gespräche orientieren (Bernard, Killworth 1977, S. 17). Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Untersuchung die Häufigkeit der interpersonalen Kommunikation ordinal skaliert gemessen (nie, gelegentlich, häufig). Entgegen den negativen Befunden von Killworth und Bernard liegen jedoch auch Befunde vor, welche der Reliabilität von Netzwerkfragen ein gutes Zeugnis ausstellen (Adams, Moody 2005). Die Problematik unzuverlässiger Angaben lässt sich jedoch auch mit dem Argument entkräften, dass es eher die wahrgenommene Struktur ist, die handlungsrelevant ist und weniger die effektive (vgl. Abschnitt 7.3.3).

Im vorangegangenen Kapitel wurde ausführlich erläutert, dass für die vorliegende Untersuchung klar abgrenzbare und relativ stabile Netzwerke benötigt werden (Abschnitt 7.1). Es bot sich deshalb an, Schulklassen zu untersuchen und diese als „Gesamtnetzwerke“ zu betrachten.²³¹ Die Listenabfrage kann als „Königsweg“ für die Datenerhebung in Gesamtnetzwerken angesehen werden, weshalb alternative Methoden wie *Ego-Netzwerke* (Gerich, Lehner 2006; Schenk et al. 1992) und *Scheeballsampling* (Gabler 1992) hier nicht genauer diskutiert werden.

Die *Listenabfrage* besteht darin, dass im Fragebogen die Namen aller Personen aus dem Netzwerk als Liste aufgeführt werden. Die befragte Person wird gebeten, die Liste durchzugehen und für jede Person die Frage nach der jeweils relevanten Beziehungsform zu beantworten (z.B. wie häufig wird miteinander gesprochen). Werden mehrere Netzwerksbeziehungen untersucht, sollten mehrere Listen zum Einsatz kommen. Alternativ bestünde die Möglichkeit, dass alle Beziehungsformen in einer Liste abgefragt werden, in dem mehrere Antwortoptionen pro Person bestehen. Diese Variante muss jedoch als wenig geeignet angesehen werden, da dadurch die Inferenzen zwischen den Dimensionen erhöht werden.

Aufgrund der obigen Argumente wurden für die vorliegende Arbeit Schulklassen als Gesamtnetzwerke betrachtet und die (subjektiv wahrgenommenen) Beziehungen der Schüler innerhalb ihrer Schulklasse in Form einer Listenabfrage erhoben.

²³¹ Die Anwendung der Sozialen Netzwerkanalyse in Schulklassen hat sich seit den 70er Jahren vielfach bewährt, wobei der Fokus bei den meisten Studien auf der Schulleistung lag (Elbing 1975; Engelmayer 1970; Höhn, Seidel 1976; Petillon 1980; Piquardt 1995). Auch für die Anwendung der sozialen Netzwerke bei Studierenden liegen zahlreiche Beispiele vor (Erdem, Öztas 2007; Hummell, Sodeur 1984; Sodeur, Täube 2008).

8.2 Analyse von Längsschnittdaten mittels akteursorientierter Modellierung

In der Sozialen Netzwerkanalyse ist in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse an dynamischen Netzwerken festzustellen (Doreian, Stokman 1996; Doreian et al. 1997; Doreian, Stokman 2003). Mehr noch als die statische Netzwerkanalyse ist die Längsschnittanalyse auf mathematische Modelle angewiesen, um die beobachteten Prozesse analysieren und erklären zu können. Wie für die übrigen Methoden der Sozialen Netzwerkanalyse sind spezielle stochastische Techniken notwendig, da die zu untersuchenden Forschungsfragen von einer gegenseitigen Abhängigkeit der verschiedenen Akteure ausgeht und die klassischen statistischen Verfahren zumeist auf der Annahme der Unabhängigkeit der beobachteten Elemente aufbauen. Aus diesem Grund werden für die Analyse der vorliegenden Daten akteursorientierte Modellierungen angewendet (Snijders 2005).

8.2.1 Entwicklung der statistischen Modelle

Erste Modelle für die statistische Modellierung von Längsschnitt-Netzwerkanalysen gingen von Markov-Ketten mit diskreten Zeitpunkten aus (Robins, Pattison 2001). Das heißt, dass Veränderungen zwischen zwei Messzeitpunkten in einem einzigen Schritt erklärt werden mussten. Wenn z.B. zum Zeitpunkt t_1 eine unverbundene Triade (003) besteht, welche zum Zeitpunkt t_2 komplett verbunden ist (300), so versuchen diese Modelle diese Differenz als *eine* Veränderung zu erklären (Snijders et al. 2010). Die bisherige Erforschung von sozialen Netzwerken zeigt jedoch, dass es unwahrscheinlich ist, dass geschlossene Triaden „aus dem Nichts“ entstehen. Auch intuitiv erscheint es plausibler zu sein, dass sich Netzwerke in kleinen Schritten entwickeln und sich z.B. eine geschlossene Triade Schritt um Schritt bzw. Kante um Kante bildet. Diese Idee von Continuous-Time Markov Prozessen wurde bereits 1977 von Holland und Leinhardt eingeführt (Holland, Leinhardt 1977). Auch wenn die erhobenen Daten nur zu diskreten Punkten im Zeitverlauf erhoben werden können, wird also davon ausgegangen, dass der soziale Prozess kontinuierlich erfolgt. Frühe Modelle (Leenders 1995; Wasserman 1980) gingen jedoch zusätzlich von einer Unabhängigkeit der Dyaden aus, was die Modellierung von triadischen Effekten (z.B. transitive Schließung) ausschließt. Continuous-Time Markov Modelle, welche Triaden und weitere strukturelle Abhängigkeiten berücksichtigten, wurden von Snijders vorgeschlagen (Snijders 1996, Snijders 1997, Snijders 2001).

Aufgrund der hohen Komplexität der Längsschnittanalysen gehen die vorgeschlagenen Modelle stets von einigen vereinfachenden Annahmen aus. So

schlugen etwa Banks und Carley Modelle vor, welche von einem unveränderlichen Set berücksichtigter Akteure ausgeht (Banks, Carley 1996, Banks, Carley 1997).²³² Die einschränkenden Annahmen auf denen die hier verwendete Methodik basiert, werden in Abschnitt 8.2.7 erläutert.

8.2.2 Co-Evolution von Netzwerk und Attributen

Die Längsschnitt-Netzwerkanalyse kann sich entweder auf die Dynamiken des Netzwerks beschränken (van Duijn 2003) oder gleichzeitig die Veränderung des Netzwerks und der Akteursattribute berücksichtigen (Leenders 1997b; Snijders et al. 2007). Die Prozesse, welche von einer gleichzeitigen Veränderung in gegenseitiger Abhängigkeit ausgehen, werden als *Ko-Evolutionen* bezeichnet (Lazer 2001; Snijders et al. 2007). Prozesse, in denen sich Attribute in Abhängigkeit des Netzwerks verändern, werden dabei als *Beeinflussungsprozesse* bezeichnet, während die umgekehrten Prozesse, in denen sich das Netzwerk in Abhängigkeit der Attribute verändert, als *Selektionsprozesse* bezeichnet werden (Leenders 1997b). *Die klassische Unterscheidung zwischen abhängiger und unabhängiger Variable entfällt bei dieser Betrachtung und sowohl das Netzwerk wie auch die Attribute werden gleichzeitig als unabhängige und abhängige Variablen betrachtet (Abbildung 27).*

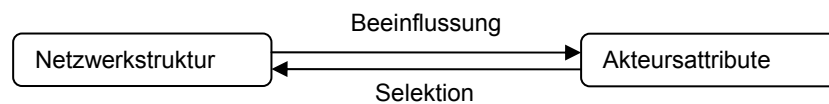


Abbildung 27 Gegenseitige Abhängigkeit von Netzwerkstruktur und Akteursattributen (in Anlehnung an Leenders 1997b, S. 166)

Auch wenn theoretisch zwei Messzeitpunkte genügen, um die beiden Prozesse feststellen zu können, bedarf es in der Praxis mehr als zwei Messzeitpunkte, um die beiden Prozesse empirisch zu unterscheiden (Leenders 1997b, S. 183). Eine Unterscheidung ist insbesondere dann von Interesse, wenn autokorrelative Phänomene untersucht werden, führen doch sowohl Beeinflus-

²³² Das Modell von Snijders et al. lässt demgegenüber Veränderungen in der Netzwerkzusammensetzung zu (Huisman, Snijders 2003).

sung wie auch Selektion zu homophilen Netzwerks- und Attributsstrukturen (vgl. Abschnitt 4.4).

8.2.3 Grundlagen der akteursorientierten Modellierung mit SIENA

Das Ziel der akteursorientierten Modellierung ist es, Phänomene auf der Makro-Ebene (z.B. homophile Strukturen eines Netzwerks) durch Prozesse auf der Mikro-Ebene zu erklären.²³³ Flake und Macy sehen in der akteursorientierten Modellierung deshalb ein geeignetes Instrumentarium für den methodologischen Individualismus, dem sich diese Arbeit anlehnt (Flake, Macy 2004; vgl. auch Abschnitt 4.3). Die Grundidee der akteursorientierten Modellierung ist, dass die Individuen als Akteure betrachtet werden, die basierend auf verschiedenen Logiken (Regeln) über ihr Handeln entscheiden. Kontrolle verfügen sie dabei einzig über ihre eigenen Handlungen und nicht über die der anderen Akteure. Theoretisch kann eine indirekte Kontrolle dann angenommen werden, wenn sich ein Akteur der Handlungslogik der anderen Akteure bewusst ist. Durch die Antizipation der „Reaktion“ können dann gewisse Handlungen provoziert werden. Dies hat jedoch nur solange Gültigkeit, wie die „reagierenden“ Akteure nicht auch über die Handlungslogik des „agierenden“ Akteurs in Kenntnis sind und von dessen Kenntnis der eigenen Handlungslogiken ausgehen. Ist dies der Fall, führt dies zu einem unendlichen Regress (Ich denke, dass du denkst, dass ich denke...). Aus theoretischer wie auch methodischer Sicht macht es deshalb Sinn, diese Fälle auszuschließen und anzunehmen, dass *Akteure nicht strategisch handeln* und die Reaktionen auf ihre Handlungen nicht antizipieren (vgl. Abschnitt 8.2.7). Im Fall der hier untersuchten Netzwerke kann ein Akteur zum einen über seine Attribute (z.B. hohe vs. geringe Mediennutzung) und zum anderen über die Wahl seiner Gesprächspartner entscheiden.²³⁴

²³³ Für eine aktuelle Übersicht zu akteursorientierter Modellierung als soziologische Methode siehe Macy (2002). Der Begriff der *aktorsorientierten* Modellierung wird hier synonym verwendet zur *agentenbasierten* (Computer-) Modellierung (ABM). Die Verwendung des *Akteur*-Begriffs soll jedoch betonen, dass diese nicht als *Agenten* „fremden“ Interessen dienen, sondern einzig aufgrund eigener Handlungslogiken entscheiden. Der Vorteil im Vergleich zu spieltheoretischen Modellen ist, dass agentenbasierte Modelle weniger restriktive mathematische Annahmen voraussetzen, da sie auf die Anforderung einer analytischen Lösbarkeit verzichten (Flake, Macy 2004, S. 541).

²³⁴ Bei Visualisierungen der Netzwerke sind diese also immer so zu lesen, dass der Pfeil von der wählenden zur gewählten Person zeigt.

Die Software *SIENA* (Simulation Investigation for Empirical Network Analysis) ist zum Zeitpunkt dieser Untersuchung die einzige Software, welche für die Analyse von Längsschnitt-Netzwerkdaten zur Verfügung steht und auf der oben erwähnten akteursorientierten Modellierung basiert (Snijders et al. 27.8.07, S. 22). SIENA Modelle bestehen aus mehreren Elementen:

- 1) *Rate Function*, welche angibt, wie oft ein Akteur die Gelegenheit für eine Verhaltensveränderung erhält,
- 2) *Objective Functions*, eine Reihe von Modellparametern, welche Annahmen über Entscheidungslogiken der Akteure ausdrücken, sowie
- 3) *Zufallsvariablen*, welche die nichtberücksichtigten Modellparameter sowie effektive Zufallselemente vereinen.

Die *Rate Function* bestimmt, wie häufig jeder Akteur die Möglichkeit für eine Verhaltensänderung erhält. Bei der Simulation der dynamischen Prozesse wird ein Akteur zufällig aus dem Set der Akteure bestimmt und erhält die Möglichkeit, eine Verhaltensänderung vorzunehmen. Welche Verhaltensänderungen dann erfolgen, ist jedoch nicht rein zufällig, sondern wird durch die *Objective Function*²³⁵ bis zu einem gewissen Grad bestimmt. Die Modellparameter der Objective Function (es sind mehrere gleichzeitig möglich) beziehen sich entweder auf die Attribute oder auf das Netzwerk. Eine in allen sozialen Netzwerken anzutreffende Tendenz, welche als netzwerkbezogene Objective Function in jedem Modell Berücksichtigung finden muss, ist die Tendenz zu *Reziprozität*. Demnach ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Akteur eine eingehende Beziehung durch eine ausgehende Beziehung zum gleichen Akteur „bestätigt“ grösser, als dass er eine Beziehung zu einem zufällig ausgewählten Akteur bildet. Die *Rate Function* kann entweder für alle Akteure gleich sein, oder von Akteursattributen (z.B. extrovertierte Person) oder Netzwerkcharakteristiken (z.B. zentrale Netzwerkposition) abhängig gemacht werden. Wenn ein Akteur durch die Rate Function ausgewählt wird, hat er stets drei Möglichkeiten: Erhöhung des Verhaltensparameters um eins, beibehalten des Status Quo oder Reduktion des Verhaltensparameters.²³⁶ Verhaltensänderungen sind somit nur in sogenannten *Mikroschritten* (Microsteps) möglich. Bei einem Netzwerk mit dichotomen Ausprägungen (Verbindung vorhanden bzw. nicht vorhanden), bedeutet ein Mikroschritt somit entweder Bildung einer neuen (ausgehenden) Verbindung,

²³⁵ Im SIENA Manual wird die Objective Function auch als Evaluation Function bezeichnet und in der Syntax mit dem Buchstaben „E“ abgekürzt (Snijders et al. 27.8.07, S. 19).

²³⁶ Ganz im Sinne des soziologischen Handlungsbegriffes ist also sowohl das „Tun“ wie auch das „Unterlassen“ eine soziale Handlung (Weber 1984, S. 19).

Auflösen einer bestehenden (ausgehenden) Verbindung oder beibehalten des Status Quo.²³⁷ Im Fall ordinal abgestufter Attribute (z.B. Intensität der Mediennutzung) bedeutet ein Mikroschritt die Erhöhung oder Reduktion um einen Skalenschritt oder beibehalten der Attributausprägung.

Wie für das Beispiel der Reziprozität bereits dargestellt, erfolgt die Verhaltensänderung zwar unter Berücksichtigung einer gewissen Zufallskomponente, jedoch primär aufgrund von bestimmaren Entscheidungslogiken, welche in den Modellparametern der Objective Function spezifiziert werden. Diese Handlungslogiken orientieren sich dabei stets nur am aktuellen Setting, bestehend aus dem Netzwerk und/oder den Akteursattributen. Basierend auf diesen zwei Handlungsdimensionen können vier unterschiedliche Handlungslogiken unterschieden werden. So kann eine Veränderung des Netzwerks entweder aufgrund des bestehenden Netzwerks erfolgen (*Netzwerkdynamik*), wie dies bei der Reziprozität der Fall ist, oder aufgrund der Attribute, was für *Selektionsprozesse* charakteristisch ist. Im zweiten Fall würde also eine Beziehung z.B. dann neu gebildet, wenn der Akteur über eine positiv bewertete Attributausprägung verfügt.²³⁸ Die gleiche Logik gilt auch für die Veränderung der Attribute, welche entweder in Abhängigkeit der eigenen Attributausprägung erfolgt (*Tendenz*) oder in Abhängigkeit des Netzwerks (bzw. der Attributausprägungen der über das Netzwerk verbundenen Akteure), was als *Einflussprozess* bezeichnet wird (Abbildung 28).

Ein SIENA Modell umfasst in der Regel eine ganze Reihe verschiedener Modellparameter, mit denen versucht wird, die beobachteten Prozesse bestmöglich zu modellieren. Durch die Modellierung als kontinuierlicher Prozess ist es möglich, dass ein Akteur zwischen zwei Messzeitpunkten sein Attribute mehrmals ändert, an den zwei Messzeitpunkten jedoch das gleiche „unveränderte“ Verhalten zeigt. Der zu modellierende Prozess besteht demnach aus einer zu bestimmenden Anzahl von Mikroschritten, welche auch als nichtbeobachtete Verhaltensveränderungen bezeichnet werden können. Als Anhaltspunkte für die Modellierung der „unbeobachteten“ Prozesse dienen dabei einzig die Messungen zu den einzelnen (diskreten) Zeitpunkten.

²³⁷ In der hier verwendeten Version (3.11) von SIENA können lediglich binäre Beziehungsdaten ausgewertet werden. Das heisst, dass nur zwischen An- und Abwesenheit einer Beziehung unterschieden wird und keine graduelle Abstufung von schwachen und starken Beziehungen möglich ist. Es ist anzumerken, dass eine neue SIENA Version, welche die Berücksichtigung der Beziehungsstärke ermöglicht, an der SUNBELT Konferenz im Januar 2008 vorgestellt wurde. Unter Umständen würde sich somit eine Reanalyse der vorliegenden Daten anbieten, da die Beziehungsstärke auf einer dreistufigen Skala gemessen wurde.

²³⁸ Auf Basis der psychologischen Konsistenztheorien wird zumeist die Ähnlichkeit als eine positiv bewertete Attributausprägung gesehen (vgl. Absatz 3.7).

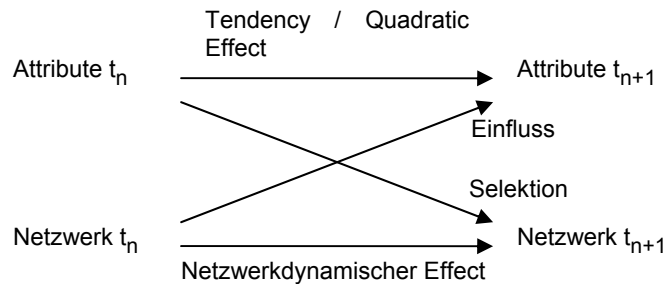


Abbildung 28 Dynamische Prozesse im Verhalten und Netzwerk

Die Voraussetzung, dass überhaupt Prozesse modelliert werden können, ist, dass „ein gewisses Maß an Veränderung“ vorliegt. Es ist unmittelbar einleuchtend, dass sowohl zu geringe als auch zu große Unterschiede zwischen zwei Messungen zu Problemen bei der Berechnung der Modellparameter führen können.²³⁹ Bei der Planung einer Untersuchung ist jedoch kaum je bekannt, wie schnell sich ein soziales System verändert, woraus ein gewisses Risiko für derartige Untersuchungen resultiert.

Bei den Modellparametern kann unterschieden werden zwischen Modellparametern für Netzwerkdynamiken und solchen für Verhaltensdynamiken. Die wichtigsten Modellparameter werden im Folgenden kurz beschrieben, wobei hier lediglich die inhaltliche Interpretation dokumentiert ist. Für die allgemeine mathematische Beschreibung der Parameter sei auf das SIENA Manual sowie die oben zitierte Literatur verwiesen (Snijders et al. 27.8.07, S. 22). Für das einfachere Verständnis werden im Folgenden die in der Literatur üblichen englischen Bezeichnungen verwendet. Dies lässt auch deutlicher erkennen, ob ein Modellparameter oder ein Element der theoretischen Systematik gemeint ist. Die Englischen Begriffe Effect und Function beziehen sich dabei auf die Modellparameter, während die Deutschen Begriffe Effekt und Funktion auf die entsprechenden Elemente der theoretischen Systematik aus Kapitel 5 verweisen.

²³⁹ „The most important requirement is that observation need to be taken frequently enough relative to the rate of change of opinions and ties“ (Leenders 1997b, S. 183).

8.2.4 Modellparameter für Netzwerkdynamik

Bei den Modellparametern für die Netzwerkdynamik geht man der Frage nach, welche unabhängigen Variablen die Veränderungen bei den ausgehenden Beziehungen eines Akteurs (= abhängige Variable) beeinflussen.

Outdegree (density):	Dieser Parameter ist standardmäßig in jedem SIENA Modell enthalten, um die Dichte des modellierten Netzwerks zu kontrollieren. Die Dichte eines Netzwerks ist definiert als das Verhältnis der existierenden Verbindungen in Relation zu den theoretisch möglichen Verbindungen. Ein negativer Wert bedeutet, dass die „Kosten“ für eine zufällige Beziehung grösser sind als dessen Nutzen.
Reciprocity (Reziprozität):	Der Parameter der Reziprozität gibt an, inwiefern eine Tendenz besteht, eine neue Beziehung zu einem Alteri aufzubauen, der bereits eine Beziehung zu Ego unterhält. Dieser Parameter gibt also Auskunft über die Frage, ob eine Person dazu tendiert, Wahlen zu erwidern und somit ausgeglichene Beziehungen (gegenseitige Wahlen) herzustellen. ²⁴⁰
Transitive Triplets:	Transitivität ist gegeben, wenn in einer Konstellation von drei Akteuren (i, j und h) mit den Beziehungen $i > j$ und $j > h$ eine Beziehung $i > h$ gebildet wird. Der Parameter berücksichtigt die Gesamtzahl der durch die Verbindung geschlossenen Triaden. Dieser Parameter (wie auch derjenige für Balance) drückt aus, inwiefern eine Tendenz zu triadisch geschlossenen Strukturen besteht.
Balance:	Der Balance Effect drückt aus, inwiefern die Annahmen aus der Balance-Theorie bestätigt werden können. Für den vorliegenden Fall von unbewerteten Beziehungen (keine negativen Beziehungen) wird das Konzept so umgesetzt,

²⁴⁰ Die theoretische Bedeutung dieses Parameters ergibt sich aus der Definition von Kommunikation (vgl. Abschnitt 2.1.1) und der Austauschtheorie (vgl. Abschnitt 3.4).

	dass bestehende Beziehungen als positive und nicht bestehende als negative Beziehungen betrachtet werden. Eine balancierte Triade wäre demnach dann gegeben, wenn zwei verbundene Akteure i und j die gleiche Ausprägung bei der Beziehung zu einem dritten Akteur h aufweisen ($x_{ih}=x_{jh}$). Im Gegensatz zu Transitive Triplets berücksichtigt Balance nicht nur die bestehenden, sondern auch die nicht bestehenden Verbindungen.
Distances two:	Der Distances two Effect ist ebenfalls ein Maß um Network Closure zu messen. Im Gegensatz zu Transitive Triplets und Balance definiert dieses Maß die triadische Schließung jedoch invers. Das heißt, es wird gemessen, ob ein Netzwerk <i>nicht</i> geschlossen ist, indem Verbindungen zu Akteuren eine geodesic Verbindung der Länge zwei aufweisen.
Popularity of alter (sqrt):	Dieser Parameter berücksichtigt die Tendenz, neue Beziehungen zu Akteuren (Alteri) in Abhängigkeit ihrer Popularität zu erstellen. Die Popularität definiert sich hier durch die Anzahl eingehender Beziehungen (Indegrees) des Alteri. Positive Werte dieses Parameters drücken aus, dass die Wahrscheinlichkeit höher ist, eine neue Beziehung zu einem populären Alteri zu erstellen als zu einem Akteur mit niedriger Popularität. Die quadratische Wurzel in diesem Parameter berücksichtigt den Umstand, dass dies keine lineare Funktion darstellt und dass die zusätzliche Popularität eines Akteurs bei größeren absoluten Werten abnimmt. ²⁴¹

²⁴¹ Diese Operationalisierung basiert auf der Annahme, dass der Unterhalt von Beziehungen von beschränkten Ressourcen abhängig ist. Ein Akteur kann nur eine beschränkte Anzahl an Beziehungen unterhalten bzw. mit jeder zusätzlichen Beziehung verringern sich die Ressourcen, welche für die übrigen Beziehungen aufgebracht werden können. Es kann demnach attraktiver sein, eine Beziehung zu einem Akteur zu unterhalten, der seinerseits zehn anstatt nur einer Beziehung unterhält. Der Nutzen von einer Beziehung zu einem Akteur mit 20 Beziehungen wäre zwar ebenfalls grösser als bei einem Akteur mit zehn Beziehungen aber der *zusätzliche* Nutzen wäre geringer. Empirische Befunde aus Schulklassen zeigen, dass solche „preferential

Activity of alter (sqrt):	Analog zur Popularität der Alteri (Indegrees) kann auch deren Aktivität (Outdegrees) ein Entscheidungskriterium für die Etablierung einer Beziehung sein. Ein positiver Wert drückt demnach aus, dass das Erstellen einer Beziehung zu einem Alteri umso wahrscheinlicher ist, je mehr ausgehende Beziehungen dieser Akteur unterhält.
Alter:	Während sich die obigen Modellparameter lediglich auf die Beziehungen konzentrieren, berücksichtigt der Alter Effect die Tendenz, eine Beziehung zu einem Akteur aufzubauen, wenn dieser hohe Werte auf dem entsprechenden Akteursattribut aufweist. Positive Werte würden z.B. ausdrücken, dass ein Akteur einen Alteri umso eher als Freund nominiert, je mehr dieser ein bestimmtes Medium nutzt (unabhängig von der Mediennutzung von Ego).
Ego:	Im Gegensatz zum oben beschriebenen Alter Effect drückt der Ego Effect aus, inwiefern ein Einfluss des Verhaltens von Ego auf die Bildung von Beziehungen besteht. Tendieren beispielsweise Personen mit einer hohen Mediennutzung zu weniger Beziehungen, würde sich dies in einem negativen Ego Effect bezüglich des entsprechenden Merkmals ausdrücken.
Similarity:	Für die Analyse von Selektionsprozessen reicht die Unterscheidung von Ego und Alter Effects jedoch noch nicht aus. Vielmehr muss von Interesse sein, ob die Ähnlichkeit des Verhaltens von zwei Akteuren eine Auswirkung auf die Wahrscheinlichkeit hat, dass sie in Beziehung treten. Positive Werte dieses Parameters drücken aus, dass eine Beziehung umso wahr-

attachment“ Prozesse üblich sind. „Der 'Star' übt für viele eine 'Belohnungsfunktion' aus, d.h. Kontakte zu ihm versprechen Prestigegewinn und Erhöhung des Selbstvertrauens; dadurch ist der führende Schüler in der Lage, seine Position zu festigen. Er erhält häufig mehr Informationen und erhöht damit seine soziale Kompetenz“ (Petillon 1998, S. 26).

scheinlicher gebildet wird, je ähnlicher die Ausprägung des Merkmals beider Akteure ist.

Die Ego, Alter und Similarity Effects können bezüglich mehrerer Merkmale gleichzeitig Berücksichtigung im Modell finden. So bietet sich z.B. an, das Geschlecht als Kontrollvariable in einem Modell zu führen, auch wenn das Hauptinteresse der Mediennutzung gilt.

8.2.5 Modell Parameter für Verhaltensdynamiken

Bei den Modellparametern für die Verhaltensdynamiken wird das „Verhalten“ eines Akteurs, das durch seine Attribute definiert wird, und nicht die Netzwerkbeziehungen als abhängige Variable betrachtet. Das Ziel ist also die Identifizierung von Einflussfaktoren, welche Veränderungen auf der „Verhaltensdimension“ der Mediennutzung erklären können. Der Begriff des Verhaltens wurde aus der englischen Begriffsverwendung (Behaviordynamics) übernommen und bezieht sich nicht auf die Unterscheidung zwischen Behaviorismus (als theoretische Perspektive) und Handlungstheorie. „Verhalten“ ist in diesem Zusammenhang also ein Synonym für Mediennutzung.

Tendency:	Der Tendency Effect drückt die generelle Tendenz zu hohen Werten auf der Verhaltensvariable aus. Besteht also ein gesamtgesellschaftlicher Trend, der bei allen beobachteten Akteuren eine Verhaltensveränderung bewirkt, so drückt sich dies in einem positiven Wert dieses Modellparameters aus.
Quadratic:	Der Quadratic Effect gibt einen Hinweis, wie die Attributsausprägungen in der Population verteilt sind. Ein negativer Wert indiziert eine unimodale Verteilung und somit die Tendenz der Akteure, ihr Verhalten diesem Modalwert anzugleichen. Ein positiver Wert deutet demgegenüber auf eine polarisierte Verteilung hin, in der die Akteure zu den zwei Polen tendieren und entweder sehr niedrige oder sehr hohe Ausprägungen auf der Verhaltensvariable aufweisen.
Total similarity:	Das Maß der total similarity drückt den Einfluss der direkt verbundenen Alteri auf das Verhalten von Ego aus. Der Einfluss wird dabei mit der Anzahl Alteri gewichtet. Weist also eine größe-

re Anzahl Alteri einen hohen Wert auf einer Verhaltensvariable auf, so würde ein positiver Wert dieses Modellparameters bedeuten, dass der betrachtete Akteur ebenfalls zu einer Erhöhung dieser Variable tendiert.

8.2.6 Endowment Function

Der Fokus von SIENA Modellen liegt vielfach auf den sogenannten Evaluative Functions, welche angeben, welcher Nutzen für einen Akteur besteht, eine zusätzliche Beziehung zu bilden. Der Verlust einer bestehenden Beziehung muss aber nicht zwingend dem gleichen Wert mit umgekehrtem Vorzeichen entsprechen.²⁴² Es kann deshalb sinnvoll sein, den Verlust beim Auflösen einer bestehenden Beziehung als zusätzliche Modellkomponente in Form von sogenannten Endowment Functions zu berücksichtigen. Der Wert der Endowment Function weist dabei den zusätzlichen Verlust aus, der zum negativen Wert der Objective Function hinzugezählt werden muss (Steglich/Huisman 2006: 31).²⁴³

8.2.7 Annahmen von SIENA

Die Prozesse, welche mit SIENA modelliert werden, verfügen über eine unvergleichliche Komplexität und bergen diverse mathematische Probleme, welche in der entsprechenden Literatur zur Entwicklung der akteursorientierten Modellierung von Längsschnitt-Netzwerken nachgelesen werden kann (vgl. 8.2.1). Aus diesem Grund ist es notwendig, eine Reihe von Annahmen über die Prozesse zu treffen, um diese mittels mathematischer Modelle analysieren zu können. Die Annahmen werden im Folgenden kurz erläutert (Snijders et al. 2010).

Kontinuierlicher Prozess

Für den beobachteten Prozess wird angenommen, dass dieser kontinuierlich erfolgt, auch wenn die Messungen nur zu diskreten Zeitpunkten vorhanden

²⁴² Der absolute Wert eines Verlusts kann größer sein als der Gewinn einer neuen Beziehung.

²⁴³ In früheren Publikationen wurde für die Endowment Function auch der Begriff der Gratification Function verwendet (Snijders 2001).

sind. Zur Modellierung wird der Prozess in zwei Sub-Prozesse unterteilt (Objective und Rate Function).

Die Rate Function bestimmt, zu welchem Zeitpunkt (und wie häufig) ein Akteur die Möglichkeit erhält, eine Verhaltensänderung vorzunehmen. Dies kann entweder für alle Akteure gleich häufig sein, oder aber von Netzwerkeigenschaften (z.B. Zentralität) oder Akteursattributen (z.B. Geschlecht, Alter) abhängig gemacht werden. Wird ein Akteur durch die Rate Function „ausgewählt“, erhält er die Möglichkeit, eine Veränderung einer Netzwerk- oder Attributsvariable vorzunehmen.

Markov Kette

Die Modellierung des Prozesses als Markov-Chain bedeutet, dass die Akteure nicht strategisch handeln können und auch kein Erinnerungsvermögen besitzen (Leenders 1995; Wasserman 1980). Die Entscheidungen der Akteure orientieren sich demnach stets nur am aktuellen Netzwerk und den bestehenden Akteursattributen. Die Akteure verfügen mit anderen Worten über keine Erinnerung oder strategische Zukunftsplanung. Dies bedeutet auch, dass es unproblematisch ist, wenn einzelne Akteure in das Netzwerk eintreten oder dieses verlassen.

Mikroschritte

In der obigen Einführung zur akteursorientierten Modellierung mit SIENA wurde bereits erwähnt, dass Veränderungen stets nur in Form von Mikroschritten erfolgen können. Ein Akteur kann zu einem gegebenen (durch die Rate Function bestimmten) Zeitpunkt entweder eine Beziehung *oder* ein Attribut um eine „Einheit“ verändern. Das gleichzeitige Anpassen mehrerer Variablen (z.B. Beziehung *und* Attribut) eines Akteurs und Handlungen von mehreren Akteuren gleichzeitig sind also ausgeschlossen.

Akteure können nur über ihr eigenes Verhalten bestimmen

Wie in der Einführung zur akteursorientierten Modellierung ausgeführt (vgl. Abschnitt 8.2), können die Akteure jeweils nur über ihr eigenes Verhalten verfügen. Im Fall einer netzwerkanalytischen Betrachtung umfasst das Handlungsinventar also Veränderungen bezüglich der ausgehenden Netzwerkbeziehungen sowie der eigenen Attribute.

Alle Akteure kennen die Struktur des gesamten Netzwerks

Bei der akteursorientierten Modellierung besitzen einzig die Akteure Entscheidungskraft. Es gibt keine übergeordnete Kontroll- oder Ordnungsinstanz. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Akteure (mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit) diejenigen Entscheidungen treffen, welche aufgrund der momentanen Situation am optimalsten ist. Falls es z.B. für die Akteure wichtig ist, Beziehungen zu besonders populären Akteuren aufzubauen,

werden Sie dies mit einer hohen Wahrscheinlichkeit tun. Dies setzt jedoch voraus, dass die Akteure die Popularität der betrachteten Akteure kennen. Kurz: Es wird angenommen, dass alle Akteure über die Beschaffenheit des gesamten Netzwerks informiert sind. Dies ist eine relativ folgenreiche Annahme und birgt zwei wichtige Implikationen für die Wahl von Untersuchungssettings. Zum einen dürfen die betrachteten Netzwerke nicht zu groß sein und zum anderen müssen die Netzwerke und die Attribute eine beobachtbare Dimension darstellen. Unmittelbar beobachtbare Akteurs-Attribute sind z.B. das Geschlecht und das Rauchverhalten. Vielfach ist aber auch die Musikpräferenz aufgrund von Äußerlichkeiten unmittelbar erkennbar (Frisur, Kleidung, Gesten etc.). Beobachtbare Netzwerke sind z.B. die Häufigkeit der Interaktion, solange dies im Rahmen des Netzwerkes geschieht. Selbstverständlich können die Ausprägungen von Beziehungen auch indirekt vermittelt werden, indem ein Akteur durch einen anderen Akteur über die Ausprägung einer dyadischen Beziehung informiert wird, ohne diese selbst beobachtet zu haben. Auf welche Art und Weise ein Akteur über die Ausprägungen von Akteurs Attributen und Netzwerkausprägungen informiert wird, spielt für die Modellierung keine Rolle. Wichtig ist nur, dass er informiert ist, was neben Restriktionen bezüglich des Gegenstandes auch eine Limitierung für die Größe des Netzwerks bedeutet.

Die grundsätzliche Möglichkeit, dass die einzelnen Akteure sowohl über die Netzwerkstruktur wie auch über die Akteursattribute der Akteure informiert sein können, kann im vorliegenden Fall als hinreichend gegeben angesehen werden. Dies, weil die interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte kein Tabuthema ist, sondern „öffentlich“, also für alle wahrnehmbar erfolgt (auch wenn daran nicht alle aktiv teilnehmen).

8.2.8 Komplexität der Berechnungen

Das Erheben wie auch das Analysieren von Netzwerkdaten ist eingeschränkt durch die exponentielle Zunahme möglichen Netzwerkkonstellationen bei zunehmender Anzahl betrachteter Akteure und Attribute. Für viele Berechnungen müssen alle möglichen Konstellationen berücksichtigt werden, um die Wahrscheinlichkeit einer bestimmten Ausprägung in einen sinnvollen Bezugsrahmen zu stellen (Normalisierung). In diesem Abschnitt werden einige Rechenbeispiele dargestellt, welche diese Komplexität verdeutlichen.

Weithin bekannt ist die sogenannte „Partyformel“, welche angibt, wie viele Verbindungen in einem Netzwerk mit gegebener Akteurszahl n bestehen können. Die Formel $n*(n-1)/2$ gibt an, wie oft bei einem Apéro mit n Personen angestoßen wird. Dies ist die Anzahl ungeordneter Dyaden, also die Anzahl unterschiedlicher Akteurskombinationen, wenn die Reihenfolge der Akteure keine Rolle spielt ($i - j$ ist demnach identisch mit $j - i$). Bei einem

Netzwerk von 20 Personen wären dies $20 \cdot 19/2 = 190$ mögliche Verbindungen. Werden aber gerichtete Beziehungen analysiert, wie sie z.B. bei Nominationen von Freunden, Gesprächspartnern usw. vorliegen, dann muss die Reihenfolge der Akteure berücksichtigt werden. Werden die reflexiven Beziehungen ausgeschlossen (man kann sich nicht selbst wählen), dann ergeben sich bereits doppelt so viele Beziehungen, die sich nach der Formel $n \cdot (n-1)$ Berechnen. Bei 20 Akteuren wären dies somit 380 Beziehungen. Nun interessiert aber nicht nur die bloße Anzahl der bestehenden Beziehungen, sondern insbesondere deren strukturelle Anordnung. Die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen, dass dabei die Komplexität sehr schnell ansteigt. Betrachtet man lediglich zwei Akteure (eine Dyade), dann können diese entweder unverbunden, asymmetrisch oder symmetrisch verbunden sein. Bei Berücksichtigung der Akteursidentität ergeben sich somit vier mögliche Ausprägungen, da die asymmetrische Beziehung in zwei unterschiedliche Richtungen verlaufen kann. Die Formel für die Anzahl möglicher Netzwerkkonfigurationen lautet $2^{n \cdot (n-1)}$. Bei zwei Akteuren sind dies 4, bei drei 64, bei vier 4'096, bei fünf Akteuren bereits über eine Million (1'048'576) und bei 20 Akteuren 2^{380} was einen Wert von 2.4626E+114 ergibt (eine Zahl also mit 114 Stellen).

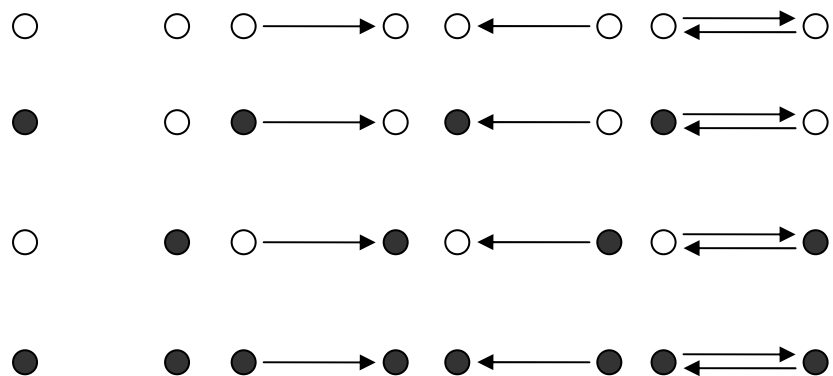


Abbildung 29 Mögliche Ausprägungen einer Dyade mit einem binären Akteursattribut

Werden zudem noch Akteursattribute berücksichtigt, vervielfacht sich die Anzahl möglicher Ausprägungen wiederum. Das Beispiel in Abbildung 29 zeigt, dass bereits bei der Betrachtung von zwei Akteuren mit einem einzigen

$$2^n \text{ Akteurskonfigurationen} \times 2^{n \cdot (n-1)} \text{ Netzwerkkonfigurationen} = 2^{(n^2)}.$$

Werden größere Netzwerke berücksichtigt, wie in der vorliegenden Arbeit mit maximal 28 Akteuren und stetigen Verhaltensausprägungen (bis zu sieben Kategorien mit ordinalen Merkmalsausprägungen), vergrößert sich die Anzahl möglicher Konstellationen zusätzlich. Vor dem Hintergrund dieser enormen Komplexität (dieser Kraftausdruck sei an dieser Stelle erlaubt), wird verständlich, wieso für die Modellierung der dynamischen Prozesse diverse vereinfachende Annahmen getroffen werden müssen, um mit der Rechenkapazität heutiger Computersysteme arbeiten zu können.

Stark verkürzt kann das Funktionieren von SIENA wie folgt beschrieben werden. SIENA versucht, aufgrund der erhobenen Netzwerke und der gewählten Modellparameter diejenigen Parameterausprägungen zu schätzen, welche die Veränderungen zwischen den Beobachtungszeitpunkten bestmöglich erklären.²⁴⁴ Wie gut die geschätzten Parameter den Prozess beschreiben können, wird von SIENA dadurch geprüft, dass das erste Netzwerk als Ausgangspunkt einer Simulation betrachtet wird. Die Simulation mit der gegebenen Startkonstellation und den geschätzten Parametern resultiert sodann in einer Endkonstellation, welche mit dem empirisch festgestellten Netzwerk zum zweiten Zeitpunkt verglichen werden kann. Dieser Prozess wird mehrfach wiederholt, wobei in einer ersten Phase die Modellparameter zufällig variiert werden, um zu sehen, welche Ausprägungen die „besten“ Simulationsergebnisse erzeugen. In einem iterativen stochastischen Prozess grenzt SIENA die Modellparameter danach immer enger ein, bis die „präzi-

239

seste“ Lösung für das gewählte Modell gefunden ist.²⁴⁵ Die so ermittelten Ausprägungen der Modellparameter widerspiegeln die Entscheidungslogiken, welche das Handeln der Akteure bestimmen.

Nachdem die Parameter geschätzt wurden, werden diese sodann verwendet, um eine große Anzahl Simulationen durchzuführen. Da es sich um stochastische Modelle handelt, sind die Simulationen nicht deterministisch, sondern führen zu unterschiedlichen Resultaten. Aufgrund der Verteilung der Parameter in den verschiedenen Simulationen können sodann die Standardfehler der Parameter geschätzt werden. *Dieses mehrstufige Vorgehen ermöglicht also, zum einen die Modellparameter und zum anderen das Vertrauensintervall dieser Werte zu schätzen und somit die statistische Signifikanz der vermuteten Handlungslogiken zu prüfen.*

8.2.10 Multilevel Analyse (Zweistufige Auswertung)

In der Sozialen Netzwerkanalyse konzentrierte man sich lange Zeit auf die Analyse einzelner Netzwerke. Auch wenn für die quantitative Beschreibung von Netzwerken eine Vielzahl statistischer Kennzahlen entwickelt wurde, blieben indes Vergleiche zwischen verschiedenen Netzwerken die Ausnahme. Für den vorliegenden Themenbereich der Mediennutzung in sozialen Gruppen müssen zum heutigen Zeitpunkt bereits Querschnittsstudien als wesentliche Innovationen bezeichnet werden. Dennoch ist es das Ziel dieses Projekts, bereits einen Schritt weiter zu gehen und möglichst allgemeingültige Befunde für die Dynamik der Mediennutzung in sozialen Netzwerken vorzulegen. Allgemeingültig meint in diesem Fall natürlich nicht, eine universelle Gültigkeit für alle sozialen Gruppen und alle Massenmedien. Die Befunde bleiben auf den Gegenstand von Schulklassen beschränkt, können aber für die untersuchte Alters- und Bildungsgruppe und den kulturellen Kontext dennoch als breit abgestützt betrachtet werden.

Da die Analyse von sozialen Netzwerken, insbesondere von Längsschnittdaten, außerordentlich komplex und rechenintensiv ist, muss für eine Multilevel Analyse ein zweistufiges Verfahren angewendet werden (Snijders 8. April 2008, S. 3). Zweistufig heißt in diesem Fall, dass in einem ersten Schritt für die einzelnen Netzwerke (Schulklassen) die Modellparameter und

²⁴⁵ Technische Anmerkung zur Phase 2 im SIENA Prozess: Es wird nicht jede Matrix für die Berechnung der Parameter und Deviationen verwendet, sondern z.B. jede 10., da die verschiedenen Matrizen von einander abhängig sind (die nächste geht aus der vorangehenden hervor). Eine hohe quasi-Autocorrelation sagt aus, dass die Beobachtungen zu nahe beieinander liegen und somit nicht als unabhängige Simulationen betrachtet werden können.

die Standardfehler unabhängig berechnet und in einem zweiten Schritt gemeinsam ausgewertet werden (Snijders, Baerveldt 2003, S. 123–124). Dabei wird angenommen, dass sich für ein spezifisches Modell die Modellparameter der einzelnen Schulklassen unterscheiden und als Zufallsstichprobe aus einer Population verstanden werden können (Snijders 8. April 2008, S. 22). Auf der zweiten Stufe wird deshalb versucht, den echten Mittelwert und die Varianz zwischen den Schulklassen zu schätzen und zu testen (Snijders, Baerveldt 2003, S. 127, 134). Dies basiert auf der Annahme, dass sich die Parameterschätzungen pro Klasse aus einem wahren Wert und einer zufälligen Abweichung zusammensetzen, wobei die Abweichung eine bekannte Standardabweichung aufweist, welche von SIENA07 berechnet wird (Knecht 2008, S. 57). Für die Multilevel Auswertung wird das Programm SIENA08 eingesetzt, dass in der hier verwendeten SIENA Version 3.11 noch nicht integriert ist, sondern separat gestartet werden muss. Als Input Files dienen hierfür die Output Files von SIENA07, wobei jeweils die Ergebnisse des zuletzt berechneten Modells verwendet werden.

8.2.11 Strategie für die Modell Entwicklung

In einem SIENA Modell sind ähnlich wie in einer Regressionsanalyse alle berücksichtigten Parameter von einander abhängig. Wird ein einzelner Parameter dem Modell hinzugefügt oder entfernt, so ändern sich die Werte aller übrigen Parameter. Für die Entwicklung eines Modells ist deshalb ein systematisches Vorgehen notwendig, um stabile und aussagekräftige Resultate zu erhalten. Das Vorgehen lässt sich in zwei wichtige Phasen unterteilen. In einer ersten Phase wird ein Grundmodell entwickelt, das noch keine Verhaltensvariablen beinhaltet. Es werden also nur strukturelle Parameter (Dichte, Reziprozität, Network Closure) berücksichtigt. Für den Gegenstand der Network Closure, wo mehrere unterschiedliche Operationalisierungen bestehen, wird versucht, denjenigen Parameter zu identifizieren, der am meisten Erklärungskraft aufweist. Das Grundmodell wird dann schrittweise erweitert um Kontrolleffekte wie z.B. den Einfluss des Geschlechts oder andere konstante Variablen. Das so erhaltene Grundmodell entspricht der Nullhypothese, dass die Mediennutzung unabhängig von Selektions- und Beeinflussungsprozessen ist. Nachdem in der ersten Phase ein möglichst stabiles und aussagekräftiges Grundmodell entwickelt wurde, werden in der zweiten Phase Modellparameter hinzugefügt, welche sich auf die themenspezifische Forschungsfrage beziehen. Im vorliegenden Fall sind dies also Parameter, welche die Selektion und Beeinflussung in sozialen Gruppen in Abhängigkeit der Mediennutzung modellieren (Covariate Effects). Bei den Structural Effects besteht sowohl in der ersten wie auch der zweiten Phase eine Hierarchie, in welcher Reihenfolge die Parameter hinzugefügt werden

sollten. Erfahrungswerte zeigen, dass zuerst die Effects der Evaluation Function einbezogen werden sollten, und erst danach diejenigen der Endowment und der Rate Function (Snijders, Baerveldt 2003, S. 137). Innerhalb der Gruppe der Covariate Effects ist der Similarity Effect der wichtigste, gefolgt von den Covariate-Ego und –Alter Effects (Snijders et al. 27.8.07, S. 22).

Wie bereits erwähnt, stehen für einzelne theoretische Ideen, wie z.B. die triadische Schließung, unterschiedliche methodische Umsetzungen zur Verfügung. Sofern keine theoretisch begründete Auswahl eines Parameters getroffen werden kann, kann mittels Score-Tests geprüft werden, welcher Parameter den Model Fit am stärksten verbessert.

8.2.12 Anwendungen der Längsschnitt-Netzwerkanalyse

Die Forschungslogik bei der Analyse von Netzwerkdynamiken kann sowohl von der Mikro- auf die Makro-Ebene gerichtet sein oder umgekehrt von der Makro- auf die Mikro-Ebene. So wird entweder versucht, die Entstehung von theoretisch postulierten oder empirisch festgestellten Makrophänomenen durch Mikroprozesse zu modellieren (Deskription) oder es wird untersucht, welche Auswirkungen bestimmte Mikroprozesse auf einer Makro-Ebene bewirken könnten (Simulation). Im vorliegenden Fall wird die erstgenannte Strategie verfolgt und es werden empirische Sozialstrukturen zu mehreren Zeitpunkten erhoben. Aufgrund dieser Daten wird versucht zu verstehen, welche Handlungslogiken (Mikro-Ebene) bezüglich der sozialen Beziehungen und der Mediennutzung diese beobachteten Veränderungen (Makro-Ebene) erklären können.

Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Freundschaftsbeziehungen liegen z.B. von Zeggelink, Stokman und van de Bunt (1996) sowie Leenders vor (1996; 1997a). Von besonderem Interesse sind aber Studien, welche nicht nur die Netzwerkdynamik, sondern gleichzeitig auch die Veränderungen der Akteursattribute berücksichtigen (Pearson, Lichell 2000). Eine Reihe vielbeachteter Publikationen zeigen auf, dass die Eignung der hier verwendeten Modellierungstechnik und der darauf aufbauenden Software (SIENA) für die vorliegende Fragestellung geeignet ist. Die Anwendungen beziehen sich dabei auffällig häufig auf Schüler und Studenten. Dies kann zum einen durch die umfangreichen Anforderungen an das Untersuchungssetting erklärt werden (vgl. Abschnitt 7.1), dürfte aber auch durch den (vielfach) einfachen Zugang und der Annahme, gerade in dieser Altersgruppe auf signifikante Effekte zu stoßen, bestimmt sein. So wurde untersucht, wie sich die Freundschaftsbeziehungen zwischen neuen Universitätsstudenten (Freshmen) entwickeln (van de Bunt et al. 1999; van Duijn 2003), welche Selektions- und Beeinflussungsprozesse in Sportclubs bezüglich Suchtmitteln bestehen

(Steglich et al. 2005; Pearson et al. 2006), und welche sozialen Dynamiken bezüglich Delinquenz (Burk et al. 2007) und der Einstellung zur Schule bzw. Schulleistung bestehen (Knecht 2008, S. 36). Von besonderem Interesse ist für diese Arbeit die Studie von Steglich, Snijders und West, welche die Ko-Evolution der Freundschaftsnetzwerke von Jugendlichen bezüglich den Attributen Alkoholkonsum und Musikgeschmack untersuchten (Steglich et al. 2006a).

Die exemplarische Anwendung von SIENA auf eine Studie von Michell, West und Pearson (Michell, West 1996; Michell, Amos 1997; Pearson, West 2003) zeigt, in welcher gegenseitigen Abhängigkeit Freundschaftsnetzwerke und Musikgeschmack von Jugendlichen stehen (Steglich et al. 2006b). Um eine handhabbare Anzahl an Akteursattributen zu erhalten, wurde in einem ersten Schritt mittels einer Hauptkomponenten-Analyse die 16 abgefragten Musikstile zu drei Genres verdichtet (Steglich et al. 2006a, S. 51). Basierend auf den Befunden früherer Analysen des gleichen Datensatzes (Steglich et al. 2005), wurde das Akteursattribut des Alkoholkonsums als Kontrollvariable in das Modell einbezogen. Die Auswertung bezüglich den vermuteten Selektions- und Beeinflussungsprozessen zeigt, dass eine Beeinflussung lediglich für die Musikstile Rock und Techno aber nicht für Klassik erfolgt. Gleichzeitig ist die Ausprägung auf der Dimension der klassischen Musik (neben dem Alkoholkonsum und dem Geschlecht) die einzige Variable, welche einen signifikanten Einfluss auf die Netzwerkstruktur hat, indem eine Tendenz zur Bildung von homophilen Strukturen zu erkennen ist (Steglich et al. 2006b, S. 53).

8.3 Zusammenfassung und Hypothesen

Die Ausführungen zur Methodik der Sozialen Netzwerkanalyse im Allgemeinen (vgl. Abschnitt 8.1) und der akteursorientierten Modellierung im Speziellen (8.2) machten deutlich, dass sich diese in wesentlichen Punkten vom klassischen Instrumentarium der Sozialwissenschaft unterscheiden. Notwendig ist die eigenständige Methodik der Sozialen Netzwerkanalyse insbesondere deshalb, weil nicht nur individuelle Attribute betrachtet werden, sondern auch Verbindungen (Beziehungen) zwischen den Individuen. Diese Beziehungen sind Ausdruck dafür, dass eine Abhängigkeit der untersuchten Individuen besteht, was der wichtigsten Grundannahme der Inferenzstatistik widerspricht, die von der Unabhängigkeit zufällig ausgewählter Individuen ausgeht. Aufgrund der Forschungsfrage, welche sich auf die Interdependenz zwischen *individueller Mediennutzung und sozialem Netzwerk* bezieht, erscheint die soziale Netzwerkanalyse der passendere Ansatz zu sein. Dies

bezieht sich sowohl auf die theoretische Perspektive wie auch auf die hier beschriebene Methodik.

Basierend auf den theoretischen Überlegungen aus Kapitel 5 und den bisherigen Befunden zu Dynamiken in sozialen Netzwerken (vgl. Abschnitt 8.2.12) lassen sich bezüglich der Forschungsfragen (Abschnitt 6.5) folgende Hypothesen generieren:²⁴⁶

- H1: Interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte erfolgt in reziproken Beziehungen (Reciprocity).
- H2: Interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte erfolgt in balancierten Strukturen (Balance).
- H3: Interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte führt zu einer Ko-Orientierung der Mediennutzung in sozialen Netzwerken.
 - H3.1: Als Ursache von Ko-Orientierung lassen sich Selektionsprozesse feststellen.
 - H3.1.1: Selektionsprozesse orientieren sich an den Attributen von Ego (Ego-Effekt).
 - H3.1.2: Selektionsprozesse orientieren sich an den Attributen von Alter (Alter-Effekt).
 - H3.1.3: Selektionsprozesse orientieren sich an der Ähnlichkeit der Attribute von Ego und Alter (Similarity).
 - H3.2: Als Ursache von Ko-Orientierung lassen sich Beeinflussungsprozesse feststellen, wobei eine Abhängigkeit von der Anzahl Alteri und ihren Attributsausprägungen besteht (Total Similarity).

²⁴⁶ Die Begriffe in Klammern beziehen sich auf die Modellparameter bzw. Gruppen von Modellparametern von SIENA (vgl. Kapitel 8 und insb. Abschnitt 8.2.5).

9 Forschungsbefunde

„The choice between the infinitely many analytical models that can be used for describing and analyzing a given social situation can never be guided by their truth value, because all models by their very nature distort the reality they are intended to describe. The choice must instead be guided by how useful the various analytical models are likely to be for the purpose at hand“ (Hedström, Swedberg 1998, S. 15).

Die vorliegende Studie lässt sich in eine längere *Forschungstradition* bezüglich der Mediennutzung von Schweizer Jugendlichen einreihen, welche am Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich (IPMZ) seit mehreren Jahrzehnten besteht (Saxer et al. 1980; Stadler 1989; Süss 2004). Ein Teil der Auswertungen orientiert sich an diesen Studien und diskutiert die *aktuelle Mediennutzung* Schweizer Jugendlicher sowie die *Veränderungen im Zeitverlauf* (9.3). Weitere Abschnitte fokussieren sodann auf das spezifische Forschungsthema der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte im Allgemeinen (9.4 bis 9.6) und bezüglich des Fernsehens im Speziellen (9.7).

Ein zweiter Teil bricht mit der Forschungstradition und betrachtet die Rezipienten nicht als sozial isolierte Wesen, sondern als Teil eines dynamischen sozialen Netzwerks. In Abschnitt 9.8 wird zunächst die *Validität des Untersuchungssettings* geprüft. Es stellt sich nämlich die Frage, ob mit der Erhebung von Netzwerkdaten in Schulklassen ein wesentliches, sprich handlungsrelevantes Netzwerk erhoben wurde. Alle theoretischen und methodischen Bausteine dieser Arbeit führen sodann in der Analyse der *dynamischen Interdependenz von individueller Mediennutzung und dem sozialen Netzwerk* zusammen (9.9). Erst in diesem Abschnitt können die beiden zentralen Forschungsfragen beantwortet werden, ob und wie das soziale Netzwerk die Mediennutzung des Individuums beeinflusst und ob umgekehrt die Mediennutzung des Individuums das soziale Netzwerk beeinflusst. In den beiden ersten Abschnitten von Kapitel 9 gilt es aber zunächst den *Rücklauf* (9.1) der Datenerhebung und die *Soziodemografie* (9.2) im Untersuchungssetting zu dokumentieren.

9.1 Rücklauf

Durch die Unterstützung der Direktorinnen und Direktoren der fünf Schulen konnte die Befragung mit einer sehr hohen Rücklaufquote abgeschlossen werden. In den vier Wellen mit Netzwerkfragen lag die Rücklaufquote zwischen 92.7% und 99.2%. Die geringste Rücklaufquote wurde bei der Nullmessung mit 82.1% erreicht. Bei dieser ersten Erhebung (W0) erfolgte

die Zustellung der Fragebögen und des Erinnerungsschreibens per Post im Verlauf der Sommerferien. Die eindrucklichen Rücklaufquoten der Befragungswellen W1 und W4 konnten wohl nur erreicht werden, weil von der Schulleitung für die Befragung jeder Klasse eine Schulstunde zur Verfügung gestellt wurde. Schüler, die an diesem Befragungstermin wegen Krankheit oder anderen Verpflichtungen nicht anwesend sein konnten, wurden postalisch kontaktiert und zur Teilnahme an der Untersuchung ermuntert. Mit Rücklaufquoten zwischen 92.7 und 93.2% erwies sich auch die Verteilung der Fragebögen über die Klassenlehrer als effektiv. Dabei wurde bis zu zweimal mit persönlich adressierten Schreiben nachgefasst. Die Gesamtzahl von 895 Personen gibt an, wie viele Schüler im Verlauf des Untersuchungszeitraumes an mindestens einem Erhebungszeitpunkt Teil einer Schulklasse waren. Dies umfasst also Schüler, welche während der ganzen Zeit an der Schule waren, die Klasse früher verließen oder erst später hinzukamen. Insgesamt waren 728 Schüler während der ganzen Zeit in ihrer Schulklasse. 167 Schüler (18.6%) sind während des Untersuchungszeitraumes ein- oder ausgetreten. Von 540 Schülern liegen Messungen von allen fünf Befragungen vor, was 74.2% derjenigen entspricht, die der Klasse während des ganzen Schuljahres angehörten. Betrachtet man nur die vier Befragungen, in denen Netzwerkdaten erhoben wurden (W1 bis W4), so liegen in diesem Zeitraum komplette Datensätze von 630 Schülern (86.5%) vor. In Tabelle 7 sind die Anzahl gültiger und fehlender Datensätze pro Befragungswelle aufgeführt.

		W0	W1	W2	W3	W4
Gültig	Online	179	826	556	521	721
	Print	528	26	213	170	17
	Gesamt	707	852	769	691	738
	Rücklauf in %	82.1%	99.2%	93.2%	92.7%	98.2%
Fehlend	Missing	160	7	61	65*	16
	Nicht in Klasse	28	36	65	139	141
	Gesamt	200	55	138	216	169
	Missing in %	17.9%	.8%	6.8%	7.3%*	1.8%
Gesamt		895	895	895	895	895

Tabelle 7 Rücklauf nach Befragungswellen

* Vier Fragebögen mussten aufgrund offensichtlicher Inkonsistenzen für ungültig gehalten werden und wurden als Missing behandelt. Die Anzahl derjenigen, welche nicht teilgenommen haben blieb in W3 somit identisch mit dem Wert in W2. Daraus kann geschlossen werden, dass der geringere Rücklauf in W2 und W3 primär an der Befragungstechnik lag und keine zunehmende Verweigerungsrate im Zeitverlauf feststellbar ist.

Aufgrund einer sehr niedrigen Rücklaufquote von 28% in W2 wurde eine Schulklasse aus der weiteren Untersuchung ausgeschlossen. Ab W3 wurden alle 25 Schüler dieser Klasse als „Nicht in Klasse“ codiert. Der starke Anstieg an Personen, die ab W3 nicht in einer Klasse sind, ist aber primär auf die geltenden Promotionsordnungen zurückzuführen. Zwischen W2 und W3 fand ein Semesterwechsel statt und in den meisten Schulen entschieden die Zeugnisnoten des ersten Semesters über die definitive Aufnahme in die jeweilige Schulstufe.

9.2 Soziodemographie

Die Beschreibung der soziodemographischen Verteilung erfolgt anhand der vier Schultypen, welche sich durch die Unterteilung in die zwei Altersgruppen und Schulniveaus ergeben (Tabelle 8).

Schultyp (N) maskulin/feminin Alter	Schulniveau	
	Nicht-Gymnasial	Gymnasial
13-14 Jahre	I (70) 47% m / 53% f	II (114) 49% m / 51% f
15-16 Jahre	III (226) 36% m / 64% f	IV (485) 47% m / 53% f

Tabelle 8 Geschlechterverteilung in den vier Schultypen

Das gesamte Sample von 895 Schülern setzt sich aus etwas mehr weiblichen (55%) als männlichen Schülern (45%) zusammen. Auch auf der Ebene der verschiedenen Schultypen sind nur geringe Geschlechterunterschiede auszumachen (am deutlichsten in der Gruppe III). Auf der Ebene der einzelnen Klassen sind hingegen zum Teil markante Asymmetrien vorhanden. In den nachfolgenden Tabellen sind neben der Klassennummer die Anzahl Schüler, der Anteil männlicher und weiblicher Schüler und der Klassentypus (z.B. Vertiefungsrichtung) aufgeführt. In einer weiteren Spalte (Gemeinsamer Unterricht – Gem.U.) werden die Klassennummern derjenigen Klassen angegeben, mit denen die jeweilige Klasse teilweise gemeinsamen Unterricht hat (z.B. Sport oder zusätzliche Freifächer).

Schultyp I: 13-14 Jahre nicht-gymnasial

Die Gruppe der Nicht-Gymnasialklassen im Alter von 13-14 Jahren umfasst drei Klassen mit insgesamt 70 Schülern (Tabelle 9). Klasse 1 besteht aus

zwei Teilklassen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen (Sekundarstufe mit und ohne erweiterte Anforderungen). Innerhalb der drei Klassen und über alle Klassen hinweg sind nur sehr geringe Unterschiede bei der Vertretung der beiden Geschlechter festzustellen. Alle Klassen entstammen der Schule A und umfassen die Schüler von drei ländlichen Gemeinden mit je 800 bis 2'000 Einwohnern.

Schule	Klasse	Anzahl	Männlich	Weiblich	Klassentyp	Gem.U.
A	1	27	48%	52%	Sek. Allg.	-
A	3	22	45%	55%	Sek. Allg.	-
A	4	21	48%	52%	Sek. Allg.	-
Total		70	47%	53%		

Tabelle 9 Geschlechterverteilung in Schultypus I

Schultyp II: 13-14 Jahre gymnasial

Die Gymnasialklassen im Alter von 13-14 Jahren stammen alle aus Schule B, die in einer mittelgroßen Schweizer Stadt liegt. Die Klassen 15 und 16 sind so genannte Landklassen und setzen sich aus Schülern der umliegenden Gemeinden der Stadt zusammen. Die Schüler der Klassen 13 und 14 wohnen demgegenüber alle in der Stadt (Stadtklassen). Auch in diesen Klassen sind kaum Unterschiede bezüglich der Geschlechter feststellbar (Tabelle 10). Da es sich hierbei um das Langzeitgymnasium handelt, belegen alle Klassen auch Lateinunterricht.

Schule	Klasse	Anzahl	Männlich	Weiblich	Klassentyp	Gem.U.
B	13	28	46%	54%	Stadtklasse	14
B	14	29	45%	55%	Stadtklasse	13
B	15	28	50%	50%	Landklasse	-
B	16	29	55%	45%	Landklasse	-
Total		114	49%	51%		

Tabelle 10 Geschlechterverteilung in Schultypus II

Schultyp III: 15-16 Jahre nicht-gymnasial

Weniger ausgeglichen präsentieren sich die Nicht-Gymnasialklassen der 15-16 Jährigen (Tabelle 11). In Abhängigkeit der Ausrichtung sind deutliche Dominanzen von weiblichen (Wirtschaft und Sprachen) oder männlichen Schülern (Informatik) feststellbar. Da die meisten Klassen einen Wirtschafts-

fokus aufweisen, ist auch in der Verteilung über alle Klassen ein deutlicher Überhang an weiblichen Schülern feststellbar (64%).

Schule	Klasse	Anzahl	Männlich	Weiblich	Klassentyp	Gem.U.
A	5	20	25%	75%	Unspezifisch	-
A	6	18	22%	78%	Wirtschaft	7
A	7	16	56%	44%	Wirtschaft	6
B	17	25	16%	84%	Wirtschaft	-
B	18	28	11%	89%	Wirtschaft	-
C	22	27	59%	41%	Wirtschaft	23
C	23	26	62%	38%	Wirtschaft / Informatik	22
E	36	21	5%	95%	Sprachen	-
E	37	22	18%	82%	Wirtschaft	-
E	38	23	87%	13%	Informatik	-
Total		226	36%	64%		

Tabelle 11 Geschlechterverteilung in Schultypus III

Schultyp IV: 15-16 Jahre gymnasial

Bei den Gymnasialklassen der 15-16 Jährigen sind sowohl sehr ausgeglichene wie auch geschlechtshomogene Klassen vertreten. Insbesondere in Schule D gibt es rein männliche und weibliche Klassen. Über alle Klassen hinweg ist ein leichter Überhang von 53% weiblicher Schüler feststellbar (Tabelle 12).

Aufgrund der stark unterschiedlichen Verteilung des Geschlechts in einzelnen Schulklassen und der hohen Bedeutung, welche dieser Variable bei der untersuchten Altersgruppe zukommt, wird das Geschlecht in allen Modellberechnungen zum sozialen Verhalten als Kontrollvariable geführt (Abschnitt 9.9). Zunächst folgt nun aber die deskriptive Auswertung der Mediennutzung.

Schule	Klasse	Anzahl	Männlich	Weiblich	Klassentyp	Gem.U.
A	8	27	26%	74%	Sprache	9, 12
A	9	23	30%	70%	Sprache	8, 10
A	10	25	52%	48%	Sprache / Mathematik	9
A	11	24	54%	46%	Mathematik	-
A	12	24	63%	38%	Mathematik	8
B	19	25	64%	36%	Sprache	20
B	20	26	58%	42%	Sprache	19
C	24	26	54%	46%	Wirtschaft	25
C	25	28	61%	39%	Wirtschaft	24
C	26	28	57%	43%	Wirtschaft	27
C	27	29	48%	52%	Wirtschaft	26, 28
C	28	27	52%	48%	Wirtschaft	27
D	29	26	31%	69%	Sprache	30, 34
D	30	25	28%	72%	Sprache	29
D	31	26	0%	100%	Sprache	-
D	32	23	100%	0%	Mathematik	-
D	33	25	60%	40%	Mathematik	34
D	34	26	54%	46%	Mathematik / musisch	29, 33
D	35	22	0%	100%	musisch	-
Total		485	47%	53%		

Tabelle 12 Geschlechterverteilung in Schultypus IV

9.3 Mediennutzung

Im Folgenden werden für jedes untersuchte Medium Tabellen mit den Mittelwerten der durchschnittlichen täglichen Mediennutzung (in Minuten) nach Schultypus, Geschlecht und Messzeitpunkt wiedergegeben. Die Werte wurden berechnet aus den Angaben zu Häufigkeit der Mediennutzung (Anzahl Tage pro Woche) sowie der durchschnittlichen Nutzungsdauer pro Nutzungstag. Die Befragten konnten also angeben, dass sie z.B. nur einmal pro Woche das Internet nutzen, bei dieser einzelnen Nutzung aber drei Stunden im Netz verweilen. Durch die Multiplikation der beiden Angaben entsteht so ein Maß für die Nutzungsintensität pro Woche. Um möglichst vergleichbare Werte mit anderen Untersuchungen zu erhalten, in denen zumeist nach der „durchschnittlichen“ Nutzung an einem Wochentag gefragt wird, wurde der Wert der wöchentlichen Nutzungsintensität durch sieben

dividiert. Die ausgewiesenen Werte stellen somit die Nutzung in Minuten an einem durchschnittlichen Wochentag (inklusive Wochenenden) dar. Um die Übersichtlichkeit zu erhöhen, wurde auf die Wiedergabe der Stichprobengröße in den einzelnen Zellen verzichtet. Stattdessen wird das N in der letzten Spalte ausgewiesen, indem die minimale und maximale Anzahl gültiger Werte der entsprechenden Gruppe angegeben wird (min – max über alle vier Wellen W1 bis W4). Das N der Nullmessung (W0) wird in Klammern separat ausgewiesen, da die meisten Berechnungen auf den Daten von W1 bis W4 beruhen.

In Tabelle 13 ist zunächst eine Übersicht über alle Medien dargestellt, aufgeteilt in Schultypus und Geschlecht. Über alle Kategorien hinweg sind Fernsehen, Musik und Internet die am intensivsten genutzten Medien (1 bis 1.5 Stunden pro Tag). Der Einfluss von Alter, Geschlecht und Schulniveau auf die Mediennutzung wird in den nachfolgenden Abschnitten für jedes Medium einzeln analysiert. Die Variablen Alter und Schulniveau werden dabei zur Variable „Schultypus“ zusammengefasst, wodurch sich die oben eingeführte Vierertypologie ergibt.

	13-14				15-16				Total
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
TV	100	49	42	42	87	63	53	46	56
Radio	26	33	13	39	16	48	28	44	35
Zeitung	7	9	14	9	15	12	14	10	12
Zeitschrift	7	10	9	10	5	7	6	6	7
Bücher	7	37	29	33	17	21	20	28	24
Musik	92	66	41	60	131	110	88	83	89
Video	28	28	21	18	29	20	23	20	22
Games	48	19	38	12	56	10	34	6	23
Internet	42	31	30	44	108	70	61	55	60

Tabelle 13 Mediennutzung pro Tag
(Mittelwerte W1-W4, N=3'580)

9.3.1 Fernsehen

Das Fernsehen behauptet seine Position bereits seit längerer Zeit als eines der zentralen Medien für Jugendliche (vgl. Langzeitvergleich in Tabelle 23). Die Detailanalyse nach Schultypus (als kombinierte Variable aus Schulniveau

und Alter) und Geschlecht zeigt jedoch klare Unterschiede für die verschiedenen Nutzergruppen (Tabelle 14). So variieren die Mittelwerte der Wellen W1 bis W4 zwischen 33 Minuten (13-14-jährige Mädchen im Gymnasium in W1) und 136 Minuten (13-14-jährige Knaben in nicht-gymnasialen Klassen in W4). Dieser exemplarische Unterschied zwischen den Geschlechtern und den Schultypen lässt sich mittels eines linear gemischten Modells auch statistisch nachweisen (9.3.11). So unterscheidet sich die Intensität der Fernsehnutzung anhand der drei Variablen Schultyp, Geschlecht und Befragungswelle (Haupteffekte) und es sind zudem auch signifikante Interaktionseffekte zwischen diesen drei Variablen feststellbar.

Schultyp		W0	W1	W2	W3	W4	MW1-4	N (W0) W1-W4
13-14 N-Gym	m	78	80	71	117	136	100	(21) 27-30
	f	41	45	52	47	52	49	(23) 24-34
13-14 Gym	m	44	46	39	35	47	42	(47) 38-54
	f	51	33	39	55	46	42	(51) 31-57
15-16 N-Gym	m	82	74	75	115	92	87	(65) 57-78
	f	63	62	64	65	64	63	(121) 95-136
15-16 Gym	m	57	51	48	55	59	53	(163) 179-211
	f	55	46	45	49	46	46	(197) 210-243

Tabelle 14 Fernsehnutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht

Die Spalte mit den Mittelwerten der Wellen W1 bis W4 (MW1-4) zeigt, dass insbesondere die Knaben von nicht-gymnasialen Klassen eine erhöhte Fernsehnutzung aufweisen und sich deutlich von ihren weiblichen Klassenkolleginnen unterscheiden. In den beiden Altersstufen der Gymnasien bestehen hingegen nur beschränkte bzw. gar keine Geschlechterunterschiede. Damit können die Befunde von Stadler bestätigt werden, der ebenfalls Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Schulstufen festgestellt hat (Stadler 1989, S. 56). Ein besonders interessanter, weil bisher nicht untersuchter Zusammenhang ist die Entwicklung innerhalb des Schuljahres. In fast allen Gruppen ist eine Zunahme festzustellen, welche teilweise beachtliche Werte aufweist. Besonders deutlich ist etwa der Verlauf bei den 13-14-jährigen Knaben der nicht-gymnasialen Klassen. Diese weisen im ersten Semester eine relativ stabile Mediennutzung von 70 bis 80 Minuten auf und erhöhen diesen Wert bis Ende des Schuljahres um mehr als 50% auf 136 Minuten pro Tag. Interessant ist auch der Vergleich zwischen Welle W0, welche in den Sommerferien erhoben wurde, und der Mediennutzung im Schuljahr (insb. zu Beginn W1).

9.3.2 Radio

Die Radionutzung bei Jugendlichen scheint in den letzten Jahren einen starken Rückgang erfahren zu haben. Dies deutet zumindest der Vergleich mit den Befunden von Friemel 2003 an (Tabelle 23). Während im Jahr 2003 bei 16-17-jährigen Gymnasialschülern noch eine durchschnittliche Nutzungszeit von 78 Minuten festgestellt wurde, beträgt diese an der gleichen Schule und der nur um ein Jahr jüngeren Altersgruppe noch lediglich 35 Minuten. Obwohl ein Langzeitvergleich in den anderen Regionen nicht möglich ist, scheint der relativ tiefe Wert von etwas mehr als einer halben Stunde hingegen kein regionales Phänomen zu sein. So beträgt der Mittelwert auf Basis aller Gymnasien 36 Minuten.

Schultyp		W0	W1	W2	W3	W4	MW1-4	N (W0)	W1-W4
13-14 N-Gym	m	22	28	26	18	32	26	(20)	27-30
	f	58	23	42	38	29	33	(23)	24-33
13-14 Gym	m	41	13	17	10	10	13	(44)	38-54
	f	30	36	34	48	42	39	(49)	32-56
15-16 N-Gym	m	33	16	17	17	13	16	(63)	57-76
	f	62	49	55	49	44	48	(116)	96-133
15-16 Gym	m	45	28	40	22	23	28	(160)	179-210
	f	63	52	41	41	40	44	(198)	209-244

Tabelle 15 Radionutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht

Im Gegensatz zum Fernsehen, bei dem signifikante Unterschiede bezüglich der Dimensionen Schultyp, Geschlecht und Befragungswelle festgestellt werden konnten, sind beim Radio nur Haupteffekte der Dimensionen Geschlecht und Befragungswelle feststellbar (vgl. Langzeitvergleich in Tabelle 24). Während in Tabelle 15 auf der Zeitdimension keine eindeutige Tendenz auszumachen ist, scheinen klare Geschlechterunterschiede erkennbar zu sein. Mädchen nutzen das Radio in allen Schultypen intensiver und dies mit nur zwei Ausnahmen zu allen Befragungszeitpunkten. Beim Durchschnitt über die Befragungswellen W1 bis W4 (MW1-4) weisen sie teilweise bis zu dreimal höhere Werte auf (13 vs. 39 und 16 vs. 48 Minuten).

9.3.3 Zeitungen

Die Intensität der Zeitungsnutzung bewegt sich im Untersuchungssetting auf einem (zu erwartenden) tiefen Niveau. Im Durchschnitt werden gerade mal

12 Minuten pro Tag für die Zeitungslektüre aufgewendet und dies, obwohl über 60% der Befragten angaben, die Gratiszeitung „20 Minuten“ 4 mal pro Woche oder häufiger zu lesen²⁴⁷ und 82% angaben, dass in ihrem Haushalt eine Tageszeitung abonniert sei.

Schultyp		W0	W1	W2	W3	W4	MW1-4	N (W0)	W1-W4
13-14 N-Gym	m	7	7	6	7	8	7	(18)	28-30
	f	5	14	12	4	5	9	(22)	24-31
13-14 Gym	m	12	13	14	13	15	14	(45)	38-54
	f	9	9	9	9	9	9	(51)	31-56
15-16 N-Gym	m	20	15	15	16	14	15	(64)	57-77
	f	10	13	12	13	12	12	(120)	97-136
15-16 Gym	m	17	14	16	14	14	14	(165)	179-212
	f	9	10	10	10	10	10	(201)	210-245

Tabelle 16 Zeitungsnutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht

Signifikante Unterschiede sind insbesondere bezüglich des Geschlechts feststellbar. Mit Ausnahme des Schultypus der jüngeren nicht-gymnasial Klassen weisen die Knaben eine höhere Nutzungsdauer pro Tag auf als die Mädchen (Tabelle 16). Bei der erwähnten Ausnahme scheint sich diese Tendenz zumindest im Verlauf des Schuljahres ebenfalls einzustellen. So weisen die Mädchen zu Beginn noch eine doppelt so hohe Nutzungsdauer auf (14 vs. 7 Minuten), reduzieren die Zeitungslektüre danach aber markant auf lediglich 5 Minuten. Mit Ausnahme der 13-14-jährigen Mädchen des erwähnten Schultypus weisen alle Gruppen eine beachtliche Stabilität über den Untersuchungszeitraum auf, demnach Knaben täglich ca. 15 Minuten und Mädchen ca. 10 Minuten der Zeitungslektüre widmen. Diese Werte scheinen auch im Langzeitvergleich relativ stabil zu sein. So stellen Saxer, Bonfadelli und Hättenschwiler 1976 einen Wert von 12 Minuten (Saxer et al. 1980), Stadler 1989 einen Wert von 14 Minuten (Stadler 1989) und Süss 1997 einen solchen von 11 Minuten fest (Süss 2004).

²⁴⁷ Die Gratiszeitung „20 Minuten“ verfügte zum Zeitpunkt der Untersuchung über eine Reichweite von 1'170'000 Lesern (WEMF 2007, S. 123).

9.3.4 Zeitschriften

Die Intensität der Nutzung von Zeitschriften ist im untersuchten Zeitraum ähnlich stabil wie bei den Zeitungen, liegt jedoch noch etwas tiefer (Tabelle 17). Der Langzeitvergleich (Tabelle 23) scheint eher eine Trendwende anzudeuten, die sich nach einem kontinuierlichen Anstieg von 8 auf 17 Minuten in den Jahren 1976 bis 2003 einstellt.

Schultyp		W0	W1	W2	W3	W4	MW1-4	N (W0)	W1-W4
13-14 N-Gym	m	7	6	8	10	5	7	(19)	28-29
	f	13	11	11	8	8	10	(24)	24-33
13-14 Gym	m	10	8	10	9	10	9	(44)	38-54
	f	13	10	10	11	9	10	(50)	31-57
15-16 N-Gym	m	10	5	4	5	6	5	(64)	57-76
	f	9	7	7	7	7	7	(119)	96-131
15-16 Gym	m	7	5	7	6	8	6	(162)	179-210
	f	9	6	6	6	6	6	(194)	207-238

Tabelle 17 Zeitschriftnutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht

Wie bei den Zeitungen auch, ist in einem Großteil der Haushalte aufgrund von Abonnements (64%) ein Zugang zum Medium gegeben. Lediglich 6% der Jugendlichen aus diesen Haushalten mit Zeitschriftenabonnement gaben an, dieses „nie“ zu lesen und rund 70% lesen die Zeitschriften mehrmals pro Monat oder häufiger.

Interessant ist, dass Zeitschriften von der jüngeren Altersgruppe intensiver genutzt werden als von den älteren Schülern. Dieser Befund steht denn auch im Widerspruch mit den Befunden von Saxer et al. (1980), Stadler (1989), Süss (2004) sowie Süss und Marti Salzmänn (2006), die alle eine Zunahme in den von ihnen untersuchten Altersgruppen feststellten. Eine stichhaltige Erklärung für diese Abweichung ist aus den erhobenen Daten jedoch nicht ableitbar.

9.3.5 Bücher

Die Frage nach der Nutzungsdauer von Büchern schloss Schulbücher explizit aus. In Tabelle 18 fallen zunächst zwei Dinge auf. Zum einen sind dies die teilweise massiven Geschlechterunterschiede und zum anderen die rückläufige Tendenz im Untersuchungszeitraum. Besonders markant fällt der Rückgang bei den nicht-gymnasialen Klassen aus. Der Durchschnitt über alle

Befragungszeitpunkte ergibt hingegen einen Wert, der auf eine relativ stabile Nutzungsdauer im Langzeitvergleich hindeutet (Tabelle 23).

Schultyp		W0	W1	W2	W3	W4	MW1-4	N (W0)	W1-W4
13-14 N-Gym	m	18	9	8	6	4	7	(21)	28-29
	f	50	50	44	25	27	37	(24)	24-31
13-14 Gym	m	40	30	17	27	41	29	(47)	38-54
	f	51	37	31	30	35	33	(50)	31-57
15-16 N-Gym	m	30	21	15	17	14	17	(63)	57-77
	f	34	26	19	17	18	21	(118)	97-134
15-16 Gym	m	23	22	20	20	18	20	(163)	177-211
	f	39	35	27	26	24	28	(201)	212-245

Tabelle 18 Lesen in Büchern in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht

9.3.6 Musik

Wie bereits eingangs angedeutet, bestätigen die vorliegenden Daten die hohe Bedeutung von Musik für Jugendliche, die sogar diejenige des Fernsehens übertrifft (Knobloch et al. 2000, S. 20). An dieser Stelle interessiert zunächst nur die Nutzungsdauer, wobei Musik mit einem Durchschnittswert von 95 Minuten alle anderen abgefragten Medien deutlich distanziert (Tabelle 13).

Schultyp		W0	W1	W2	W3	W4	MW1-4	N (W0)	W1-W4
13-14 N-Gym	m	39	83	99	124	88	92	(21)	28-30
	f	78	86	60	62	48	66	(24)	23-34
13-14 Gym	m	40	45	34	27	54	41	(47)	38-54
	f	70	60	39	66	86	60	(51)	32-57
15-16 N-Gym	m	119	141	111	150	126	131	(65)	57-77
	f	101	105	105	105	127	110	(121)	98-134
15-16 Gym	m	81	90	93	88	87	88	(164)	179-212
	f	78	97	76	77	81	83	(205)	210-245

Tabelle 19 Musikhören in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht

Die teilweise massiven Unterschiede zwischen den befragten Gruppen und deren Angaben im Zeitverlauf lassen kein deutliches Muster erkennen (Tabelle 19). Die starke Variation der Werte scheint gar das eigentliche Muster zu sein. So halbiert sich der Wert für die 13-14-jährigen Mädchen aus

den nicht-gymnasialen Klassen beinahe von 86 auf 48 Minuten pro Tag (W1 bis W4), während bei den Knaben der Wert in W3 auf ein Zwischenhoch von 124 schnellte, um danach wieder auf das Ursprungsniveau von 88 Minuten zu sinken. Aber auch bei den 15-16-jährigen Knaben aus den nicht-gymnasialen Klassen beschreibt die Nutzungsintensität eher einen Zickzack Kurs, denn eine klare Tendenz (119 – 141 – 111 – 150 – 126).

Die hohe und scheinbar unsystematische Variation der Werte im Zeitverlauf sind indes kein unmittelbares Problem für das vorliegende Untersuchungsdesign. Im Gegenteil – es zeigt die bisher unbeachtete Notwendigkeit auf, die Mediennutzung von Jugendlichen als etwas dynamisches zu betrachten, das mittels Querschnittsanalysen nur ungenügend beschrieben oder erklärt werden kann. Geht man zudem davon aus, dass sich die Musikknutzung nicht nur durch eine hohe quantitative, sondern auch qualitative Variation auszeichnet (Nutzung unterschiedlicher Musikstile), erscheint es überfällig, die Musikknutzung im Paneldesign zu untersuchen.

9.3.7 Video

Die Nutzung von Videos bewegt sich auf vergleichbarem Niveau wie das Lesen von Büchern (etwas über 20 Minuten pro Tag) und ist im Langzeitvergleich ähnlich stabil (Tabelle 23). Der Begriff des „Video“ wird dabei als Oberbegriff für Audiovisuelle Speichermedien verwendet, zudem auch das modernere Speichermedium der DVD²⁴⁸ gehört.

Schultyp		W0	W1	W2	W3	W4	MW1-4	N (W0)	W1-W4
13-14 N-Gym	m	14	20	28	35	29	28	(18)	28-30
	f	20	26	35	22	28	28	(21)	24-33
13-14 Gym	m	14	16	13	20	36	21	(42)	37-51
	f	16	12	16	21	31	18	(50)	31-57
15-16 N-Gym	m	27	31	26	28	28	29	(63)	56-77
	f	21	20	17	21	23	20	(117)	97-133
15-16 Gym	m	18	20	24	22	26	23	(161)	176-208
	f	19	20	19	20	23	20	(200)	207-241

Tabelle 20 Videonutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht

²⁴⁸ DVD war ursprünglich das Akronym für „Digital Video Disc“ und wurde später zum Backronym für „Digital Versatile Disc“.

In Tabelle 20 ist insbesondere bei der jüngeren Altersgruppe eine Zunahme der Nutzungsdauer im Untersuchungszeitraum festzustellen. So vervielfacht sich etwa der Wert der 13-14-jährigen Gymnasialschüler von 16 bzw. 12 Minuten in W1 auf 36 bzw. 31 Minuten in W4. Die älteren Schüler weisen hingegen auffallend stabile Nutzungswerte auf, die für die Knaben etwas höher liegen als für Mädchen. Dieser Geschlechterunterschied bestätigt die Befunde von Süss (2004; 2006) der für Knaben ebenfalls höhere Nutzungszeiten feststellte.

9.3.8 Computer-/Videospiele

Die Nutzungszeiten von Computer- und Videospielen (kurz „Games“) lassen die gemeinhin erwarteten deutlichen Geschlechterunterschiede erkennen. So beträgt die tägliche Nutzungsdauer der Knaben ein Vielfaches derjenigen der Mädchen (Tabelle 21). Mit einer durchschnittlichen Nutzungsdauer von knapp unter einer Stunde, erreicht dieses Medium bei den Knaben in etwa denselben Stellenwert wie das Fernsehen.

Eine interessante Beobachtung kann hier bezüglich der jüngeren Knaben gemacht werden, verdoppeln sie doch ihre Nutzungsdauer im Untersuchungszeitraum von einer halben auf rund eine Stunde. Es erstaunt deshalb kaum, dass das allgemeine lineare Modell für die drei Haupteffekte (Schultyp, Geschlecht und Befragungszeitpunkt) sowie den Interaktionseffekten hoch signifikante Unterschiede ausweist (9.3.11).

Schultyp		W0	W1	W2	W3	W4	MW1-4	N (W0)	W1-W4
13-14 N-Gym	m	-	30	32	67	65	48	(0)	28-30
	f	-	26	25	7	11	19	(0)	25-33
13-14 Gym	m	-	32	30	33	58	38	(0)	37-54
	f	-	7	9	11	25	12	(0)	31-57
15-16 N-Gym	m	-	61	54	47	60	56	(0)	57-77
	f	-	10	13	8	7	10	(0)	96-131
15-16 Gym	m	-	30	35	33	37	34	(0)	178-211
	f	-	9	5	5	5	6	(0)	199-237

Tabelle 21 PC-/Videospieldnutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht

9.3.9 Internet

Bei der Thematik des Internets sind naturgemäß kaum Langzeitvergleiche möglich. Die zur Verfügung stehenden Daten decken dafür den Diffusionsprozess beinahe komplett ab. So stellt Süss in seinen 1997 erhobenen Daten eine durchschnittliche Nutzungsdauer von 3 Minuten bei den 15-16-jährigen Jugendlichen in der Schweiz fest. Dieser Wert hat sich im weiteren Verlauf (Friemel 2003; Süss, Marti Salzmann 2006) stetig erhöht und so weisen die hier festgestellten Werte eine durchschnittliche Nutzung von rund einer Stunde aus. Hierbei darf natürlich nicht vergessen gehen, dass sich das Internet in dieser Zeit wesentlich verändert und eine starke Konvergenz mit anderen Medienformen (Musik Download, Online TV/Radio, Online Gaming) entwickelt hat. Vor diesem Hintergrund macht es denn auch wenig Sinn, eine Gesamtnutzungszeit für alle Medien auszuweisen, wie dies etwa bei Süss erfolgt (2004, S. 131).

Schultyp		W0	W1	W2	W3	W4	MW1-4	N (W0)	W1-W4
13-14 N-Gym	m	25	25	26	72	45	42	N (W0)	W1-W4
	f	26	36	37	18	32	31		
13-14 Gym	m	17	31	22	20	48	30	(22)	23-34
	f	39	36	28	53	73	44	(47)	37-53
15-16 N-Gym	m	106	108	99	115	112	108	(51)	30-56
	f	67	62	69	65	87	70	(64)	57-78
15-16 Gym	m	53	61	53	57	71	61	(121)	98-136
	f	54	54	50	58	60	55	(166)	177-213

Tabelle 22 Internetnutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht

Interessant sind auch hier die Veränderungen im Untersuchungszeitraum. Während bei den älteren Schülern nur eine leichte Zunahme auf hohem Niveau feststellbar ist, findet bei den jüngeren Schülern eine ungefähre Verdoppelung statt. Die Ausnahme bilden hierbei die 13-14-jährigen Mädchen, welche auf dem Niveau von ca. einer halben Stunde verharren (Tabelle 22). Auffallend ist zudem die Entwicklung bei den 13-14-jährigen Gymnasialschülern. Hier weisen die Mädchen in allen Befragungswellen eine höhere Nutzungsdauer auf als die Knaben.

9.3.10 Entwicklung der Mediennutzung bei Jugendlichen in der Schweiz

Die Langzeitentwicklung der Mediennutzung von Jugendlichen in der Schweiz lässt sich, wie bereits mehrfach Erwähnung fand, anhand einer Reihe vergleichbarer Studien nachzeichnen.²⁴⁹ Auch wenn sich die jeweiligen Untersuchungssettings wie auch die genaue Frageformulierung unterscheiden, lassen sie doch gewisse Rückschlüsse auf die Entwicklung der letzten 30 Jahre zu.

Publikation (Erhebung)	Saxer et al. 1980 (1976)	Stadler 1989 (1988)	Süss 2004 (1997)	Friemel 2003 (2003)	Süss et al. 2006 (2005)	Friemel 2008 (2006-7)
TV	99	117	116	75	30/34	56
Radio	27	49	-	78	-	36
Zeitung	12	14	11	20	9/12	12
Zeitschrift	8	13	14	17	15/16	6
Bücher	22	24	21	35	15/11	23
Musik	37 ²⁵⁰	94 ²⁵¹	134	86	44/62	95
Video	-	-	24	33	15/18	22
Games	-	-	27	31	18/21	22
Internet	-	-	3	44	22/35	66

Tabelle 23 Entwicklung der Mediennutzung bei Jugendlichen in der Schweiz

Beschreibung der Untersuchungssettings und Erhebungstechniken:

Saxer et al. 1980: Kanton Zürich, 15-Jährige, durchschnittlicher Tag (inkl. Wochenenden), N = 920, S. 53

Stadler 1989: Kanton Uri, 15-Jährige, Durchschnittswert aus Dauer x Frequenz, N = 313, S. 56

Süss 2004: Gesamte Schweiz, 15-16, Abgefragt in vorgegebenen Kategorien, N = 410

²⁴⁹ In den Deutschen JIM Studien werden jeweils nur die Nutzungsfrequenzen (Häufigkeit) aber nicht die Dauer ausgewiesen, weshalb ein Vergleich mit den hier ausgewiesenen Werten nicht möglich ist. Für eine „Fünfjahresbilanz“ der JIM-Studien von 1998 bis 2002 siehe Feierabend und Klingler (2003c).

²⁵⁰ Abgefragt als Schall-„Platten“

²⁵¹ Abgefragt als „Tonträger“

Süss, Marti Salzmann 2006: Gemeinde Kriens, 13-15/16-18 Jahre, Mittelwert derer, die das Medium nutzen, Abgefragt in vorgegebenen Kategorien, N=740/350, S. 13

Friemel 2003: Kanton Appenzell Ausserrhoden, 16-17 Jahre, offene Abfrage für einen durchschnittlichen Tag (inkl. Wochenenden) Gymnasialschüler, N=86, S. 67

Friemel 2008: Kanton Appenzell Ausserrhoden, St. Gallen, Zürich, 15-16 Jahre (Schultypen III und IV), Durchschnittswert aus Dauer (offen in Minuten) x Frequenz, N=2'253 (Anzahl Messwerte von W1-W4 zusammengefasst)

Auffällig ist, dass die drei Printmedien (Zeitung, Zeitschrift, Buch) über relativ stabile Nutzungszeiten verfügen, die im Vergleich mit den anderen Medien jedoch eher tief ausfallen (Tabelle 23). Für das Fernsehen als eines der beiden zentralen „Jugendmedien“ ist hingegen eher ein Rückgang der Nutzungsdauer feststellbar, der sich von rund zwei Stunden (1988 und 1997) auf eine Stunde (2006-7) reduziert hat. Die Werte für das zweite „Jugendmedium“, Musik, lassen sich nur schwer interpretieren, da hier teilweise nach Tonträgern im Allgemeinen, spezifischen Tonträgern oder nach „Musikhören“ gefragt wurde.

In den 1990er Jahren fanden mit Video, Games und Internet drei neue Medien Einzug in die Untersuchungen.²⁵² Während die eigentliche Diffusionsphase bei Video und Game bereits vorbei war und relativ stabile Nutzungszahlen vorliegen, lässt sich beim Internet die Diffusion des neuen Mediums anhand der durchschnittlichen Nutzungszeit deutlich erkennen (auch wenn der Durchschnittswert nur ein schlechter Proxi für die Diffusion darstellt).

9.3.11 Unterschiede zwischen Schultyp, Geschlecht und Befragungswelle

Aufgrund des gewählten Untersuchungsdesigns gilt es neben allfälligen Unterschieden zwischen den Schultypen und dem Alter auch die Stabilität oder Dynamik im Verlauf der Zeit zu prüfen.

Die Unterschiede mehrerer Mittelwerte werden i.d.R. mit einer Varianzanalyse geprüft. Im vorliegenden Fall mit mehreren Messzeitpunkten, wurde

²⁵² Nach der Jahrtausendwende wurden in den Studien zudem Nutzungsdaten von Handys erhoben (JIM-Studien ab 2000, KIM-Studien ab 2005; Süss 2006).

mittels eines linear gemischten Modells geprüft, welche Haupt- und Interaktionseffekte in den vorliegenden Daten identifizierbar sind. Als Modell wurde dabei ein Autoregressions-Modell erster Ordnung (AR1) benutzt, das auf korrelierten Messzeitpunkten basiert. In Tabelle 24 sind die Signifikanzwerte des linear gemischten Modells ausgewiesen. Alle Werte kleiner .05 sind fett dargestellt. Der Autokorrelationskoeffizient Rho erweist sich für alle Medien als höchst signifikant ($p < .001$), was die Richtigkeit der Modellannahme bestätigt, die auf korrelierten Messzeitpunkten basiert (Bühl 2006: 450).

Sig.	TV	Radio	Zung	Zschr	Buch	Musik	Video	Games	Intnet
Schultyp	.000	.284	.000	.001	.001	.000	.019	.000	.000
Geschlecht	.000	.000	.000	.095	.000	.371	.149	.000	.117
Welle	.000	.018	.463	.001	.000	.036	.000	.039	.002
Schultyp * Geschlecht	.000	.288	.142	.582	.004	.064	.149	.010	.000
Schultyp * Welle	.106	.940	.548	.702	.022	.407	.001	.069	.777
Geschlecht * Welle	.008	.828	.051	.419	.020	.291	.224	.001	.386
Schultyp * Geschlecht * Welle	.000	.209	.478	.134	.369	.067	.207	.002	.010
Rho	.593***	.583***	.318***	.551***	.570***	.535***	.392***	.495***	.559***

Tabelle 24 Test auf feste Effekte²⁵³ (Typ III)

Die Ergebnisse des linear gemischten Modells zeigen, dass sich die Werte für die verschiedenen Medien in Abhängigkeit aller drei Faktoren (Schultyp, Geschlecht und Messzeitpunkt) sowie ihrer Interaktionseffekte signifikant von einander unterscheiden und gleichzeitig intern konsistent sind. Zum Beispiel nutzen die Knaben der nicht-gymnasialen Klassen im Alter von 13-14 Jahren in W1 das Fernsehen ähnlich intensiv (interne Konsistenz) und unterscheiden sich in ihrem Nutzungsverhalten von der TV-Nutzung der Mädchen (signifikanter Unterschied bezüglich der Variable Geschlecht $p < .001$), ihrer TV-Nutzung in anderen Wellen (Welle $p < .001$), von den Knaben in anderen Schultypen (Schultyp $p < .001$), Mädchen in anderen

²⁵³ Es werden „feste Faktoren“ geprüft, da die Ausprägungen der Variablen alle möglichen Ausprägungen umfassen und keine zufällige Auswahl vieler möglicher Faktorstufen darstellen (Bühl 2006, S. 418).

Schultypen (Schultyp * Geschlecht $p < .001$) und Mädchen aus anderen Schultypen zu anderen Befragungszeitpunkten (Schultyp * Geschlecht * Welle $p < .001$).

Aus Tabelle 24 geht hervor, dass die Faktoren Schultyp und Befragungswelle praktisch bei allen Medien signifikante Haupteffekte aufweisen. Auch bezüglich des Geschlechts sind bei fünf von neun Medien signifikante Unterschiede feststellbar. Es erscheint deshalb sinnvoll, die gewählte Unterteilung der Auswertungen beizubehalten.

Die bisherigen Auswertungen geben deutliche Hinweise, welche Medien sich für eine Detailanalyse eignen. *Gemäß der Nutzungszeit erweisen sich Fernsehen, Musik und Internet als die bedeutendsten Jugendmedien. Alle drei Medien weisen zudem eine signifikante Dynamik der Nutzungszeiten auf (Unterschiede zwischen den Befragungswellen), was für die Modellierung von dynamischen Prozessen eine unabdingbare Voraussetzung darstellt.*

9.4 Themen der interpersonalen Kommunikation

Die Bestandsaufnahme der Mediennutzung zeigte deutlich, dass Massenmedien nach wie vor von grosser Bedeutung im Leben von Jugendlichen in der Schweiz sind. Der Schluss liegt deshalb nahe, dass auch die interpersonale Kommunikation dadurch wesentlich beeinflusst wird. Um diese Vermutung zu prüfen, werden im Folgenden die Bedeutung (9.4.1) und Häufigkeit (9.4.2) verschiedener Gesprächsthemen untersucht.

9.4.1 Bedeutung verschiedener Gesprächsthemen

Bei der Analyse der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte interessiert zunächst, über welche Themen wie häufig gesprochen wird, und wie wichtig es für die untersuchte Gruppe ist, bei verschiedenen Themen mitreden zu können. Die Bedeutung der verschiedenen Themen, „um mitreden zu können“, wurde auf einer Skala von eins (gar nicht wichtig) bis vier (sehr wichtig) abgefragt und kann somit als intervallskaliert betrachtet werden.²⁵⁴

Aus Tabelle 25 wird ersichtlich, dass das Thema Musik eine große Bedeutung hat, um „mitreden zu können“. Einzig bei den 13-14-jährigen Knaben

²⁵⁴ Auf den Einsatz einer fünfstufigen Skala wurde bewusst verzichtet, um eine Tendenz zur Mitte zu vermeiden.

der Gymnasialstufe sind Sport und Computer-/Videospiele wichtigere Themen. Sport ist ebenfalls ein wichtiges Thema, wobei sich mit zunehmendem Alter ein Geschlechterunterschied abzeichnet. Alle Werte ab 3.00 sind fett dargestellt, um die bedeutenden Themen hervorzuheben.

Mittelwerte	13-14				15-16				Mean SD	
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym			
	m	f	m	f	m	f	m	f		
a) Sport	3.13	3.11	3.13	2.77	2.90	2.50	3.00	2.57	2.79	.98
b) Politik	1.60	1.51	1.63	1.52	2.20	1.88	2.24	1.87	1.93	.86
c) Wirtschaft	1.90	1.59	1.50	1.36	2.14	1.86	1.99	1.67	1.80	.81
d) Promis ²⁵⁵	2.43	3.09	2.38	2.98	2.32	2.82	2.04	2.68	2.52	.93
e) Spielfilme	3.13	2.66	2.78	2.64	2.87	2.79	2.71	2.79	2.77	.83
f) TV Fun ²⁵⁶	2.60	2.63	2.46	2.43	2.65	2.64	2.28	2.43	2.46	.90
g) Bücher ²⁵⁷	2.03	3.03	2.46	2.82	1.96	2.43	2.14	2.54	2.39	.98
h) Wetter	2.53	2.37	1.71	2.09	2.06	2.15	1.94	2.01	2.04	.90
i) Musik	3.60	3.54	2.88	3.20	3.31	3.38	3.25	3.30	3.29	.88
j) Kultur	1.80	1.80	1.45	2.00	2.00	2.27	1.91	2.11	2.00	.89
k) Games ²⁵⁸	2.87	2.20	3.02	1.73	2.56	1.34	2.54	1.32	1.97	1.09
l) Internet	3.23	2.86	2.83	2.75	3.31	2.65	3.00	2.49	2.80	.96
m) Mode	2.33	2.89	1.76	2.80	2.26	2.87	2.00	2.82	2.49	1.05
N (Min-Max)	29-30	34-35	51-52	55-56	76-78	134-136	211-214	244-248		

Tabelle 25 Bedeutung verschiedener Themen für die interpersonale Kommunikation (W1_F15)

Beim Vergleich der Erhebungen zu Beginn (W1) und Ende (W4) des Schuljahres, zeigt sich, dass nur vereinzelt signifikante Unterschiede zwischen den beiden Zeitpunkten bestehen (Tabelle 26). Einzig für das Medium Buch kann eine einheitliche Entwicklung über die verschiedenen Schultypen und Geschlechter festgestellt werden. So nimmt die Bedeutung der Bücher als Gesprächsthema im untersuchten Zeitraum von 2.39 (Mittelwert in W1) auf 2.09 (W4) ab. Für die älteren Schüler (15-16-jährig) kann für die Bedeutung des Wetters eine positive und für das Internet eine negative Tendenz festge-

²⁵⁵ Abgefragt als „News über Stars und prominente Personen“

²⁵⁶ Abgefragt als „Unterhaltungssendungen am TV“

²⁵⁷ Ohne Schul-/Lehrbücher

²⁵⁸ Abgefragt als „Computer-/Videospiele“

stellt werden. Bei den Themen Wirtschaft, Promis, Spielfilme und TV Fun gab es in keiner Personengruppe eine signifikante Veränderung, weshalb die entsprechenden Zeilen nicht dargestellt sind. Die Mittelwertvergleiche wurden mit einem Wilcoxon-Test als nichtparametrischer Test für den Vergleich von zwei abhängigen Stichproben durchgeführt, da die Daten weder normalverteilt sind (Kolmogorov-Smirnov Test) noch über eine homogene Varianz verfügen (Levene Test).

Sig. Veränd. W1-W4 nach (Wilcoxon)	13-14				15-16			
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym	
	m	f	m	f	m	f	m	f
a) Sport								-
b) Politik			+		+			+
g) Bücher	-	-	-	-		-	-	-
h) Wetter						+	+	+
i) Musik					+			
j) Kultur								+
k) Games							-	
l) Internet		-			-	-	-	-
m) Mode				+			+	

Tabelle 26 Signifikante Veränderungen der Bedeutung von Gesprächen von W1 zu W4

Anzumerken bleibt, dass die Frage nach der Bedeutung von Gesprächsthemen ohne Bezug zur Schulklasse gestellt wurde. Es handelt sich somit um eine allgemeine Bewertung. Da in den meisten bisherigen Studien, jedoch nur die Häufigkeit und nicht die Bedeutung untersucht wurde, ist ein Vergleich einzig mit der Studie von Garitaonandia et al. möglich. Sie fragten bei Kindern und Jugendlichen (9-16 Jahre) in verschiedenen Ländern nach dem wichtigsten Thema. Mit einer einzigen Ausnahme (Israel) wird in allen Ländern²⁵⁹ der Sport als wichtigstes Thema vor der Musik festgestellt (Garitaonandia et al. 2001, S. 143). Unterschiede bezüglich des sozioökonomischen Status der Familie und des Wohnortes (städtisch vs. urban) bestanden nicht. Bezüglich des Alters konnten hingegen länderübergreifende Tendenzen festgestellt werden, die auch für die vorliegende Studie interessant sind. Garitaonandia et al. stellen fest, dass mit zunehmendem Alter die

²⁵⁹ Es werden die Daten von Dänemark, Spanien, Frankreich, Grossbritannien, Israel, Italien und Schweden verglichen.

Bedeutung des Themas Musik steigt. Während für Mädchen die Musik an erster Stelle steht (vor „Romantik“), ist bei den Knaben (in allen Altersgruppen) Sport das wichtigste Thema. Erst in der Altersgruppe der 15-16-Jährigen rückt bei den Knaben Musik auf den zweiten Platz vor (Garitaonandia et al. 2001, S. 144).

9.4.2 Häufigkeit verschiedener Gesprächsthemen (in Schulklasse)

Die Frage nach der Häufigkeit verschiedener Gesprächsthemen in der interpersonalen Kommunikation wurde auf einer fünfstufigen Skala erhoben, wobei die Ausprägungen mit konkreten Häufigkeitsangaben spezifiziert waren (nie, sehr selten, mehrmals pro Monat, mehrmals pro Woche, täglich). Aufgrund des Datenniveaus (ordinal) sind in Tabelle 27 der prozentuale Anteil derjenigen ausgewiesen, die „mehrmals pro Woche“ oder „täglich“ über ein bestimmtes Thema sprechen. Es zeigt sich, dass die Schule in allen Untergruppen das häufigste Gesprächsthema ist. An zweiter Stelle folgt in den meisten Gruppen das Thema Musik als zweithäufigstes Gesprächsthema. Geschlechterunterschiede können insbesondere für die Themen Sport, Games, Promis, Mode und Privates ausgemacht werden. Während die beiden ersten Themen von den Knaben deutlich häufiger thematisiert werden, scheinen Promis, Mode und Privates klare Mädchenthemen zu sein.

Die in Abschnitt 5.1.1 (Tabelle 2) dargestellte Häufigkeit von Medienthemen im Alltag von Jugendlichen lässt sich mit den hier erhobenen Daten nur beschränkt vergleichen, da in den JIM-Studien nach Medien (TV, Radio, Zeitung etc.) gefragt wurde und in der vorliegenden Studie nach medienübergreifenden Themen (Sport, Musik etc.). Geht man davon aus, dass die Themen Sport, Promis und Spielfilme vor allem über das Fernsehen rezipiert werden, lassen sich ungefähre Werte für die Häufigkeit von Fernsehthemen in der interpersonalen Kommunikation berechnen. Tabelle 28 gibt an, mit welcher Häufigkeit (in Prozent) mindestens eines der genannten TV-Themen oder TV Fun (was sich ja explizit auf das Fernsehen bezieht) in der Schule besprochen wird. Fett dargestellt sind dabei die Modalwerte, wobei auffällt, dass diese alle in den beiden obersten Kategorien („mehrmals pro Woche“ oder „täglich“) angesiedelt sind. Zählt man die Werte der Zeilen „mehrmals pro Woche“ und „täglich zusammen“, um sie mit der JIM-Studie zu vergleichen, zeigt sich, dass in der vorliegenden Studie mit 72% (51+21) ein deutlich höherer Wert erreicht wurde als die 51% in der JIM-Studie 2005.

Mittelwerte	13-14				15-16				Mean
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
a) Sport	48	41	57	36	38	30	59	29	41
b) Politik	0	0	2	4	9	5	11	2	5
c) Wirtschaft	3	0	0	0	15	4	10	5	6
d) Promis	32	50	23	55	21	55	22	41	37
e) Spielfilme	35	29	38	29	31	33	32	34	33
f) TV Fun	23	24	28	25	31	42	28	27	30
g) Bücher	6	21	6	21	4	10	6	14	10
h) Wetter	6	12	6	13	28	43	23	39	29
i) Musik	52	62	43	64	73	70	68	66	66
j) Kultur	3	6	2	9	9	7	6	4	6
k) Games	29	15	45	9	38	1	31	0	17
l) Internet	39	35	42	38	54	31	38	24	35
m)Mode	23	41	11	50	15	53	12	40	31
n) Schule	52	76	71	84	77	88	84	88	83
o) Privates ²⁶⁰	29	62	19	64	31	83	34	75	56
N	48	41	57	36	38	30	59	29	41

Tabelle 27 Häufigkeit verschiedener Themen in der interpersonalen Kommunikation, „mehrmals pro Woche“ oder „täglich“ in Prozent (W1_F16)

Mittelwerte	13-14				15-16				Mean
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
Nie	0	0	7	2	2	1	0	0	1
Sehr selten	6	10	9	2	8	2	6	5	5
Mehrmals / M	15	23	19	12	21	15	22	30	22
Mehrmals / W	64	52	26	56	50	57	44	55	51
Täglich	15	16	40	28	19	25	28	9	21

Tabelle 28 Häufigkeit von Fernsehthemen in Prozent (W1_F16)

²⁶⁰ Erhoben als „Privates/Liebe/ Partnerschaft“

Tabelle 29 weist aus, welche signifikanten Veränderungen (Wilcoxon Test $p < .05$) zwischen W1 und W4 feststellbar sind und ob die Werte in W4 höher (+) oder tiefer (-) liegen. Die Themen mit der deutlichsten Zunahme über alle Personengruppen hinweg sind Politik sowie Wetter. Betrachtet man die Veränderungen nach Personengruppen, so erkennt man, dass insbesondere die 13-14-jährigen männlichen Gymnasialschüler einen Zuwachs bei insgesamt sechs Themenbereichen aufweisen. Bei den älteren Gymnasiasten sind es bei den Knaben sieben und bei den Mädchen gar acht Themen, die am Ende des Schuljahres häufiger zur Sprache kommen als zu Beginn. Negative Werte sind insbesondere beim Thema Bücher auszumachen, wobei einzig bei den Mädchen eine signifikant negative Veränderung feststellbar ist.

Wilcoxon Test	13-14				15-16			
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym	
	m	f	m	f	m	f	m	f
a) Sport		-						
b) Politik	+		+	+	+	+	+	+
c) Wirtschaft			+				+	+
d) Promis							+	
e) Spielfilme								
f) TV Fun		+					+	+
g) Bücher		-		-	-			
h) Wetter	+		+	+	+		+	+
i) Musik								
j) Kultur			+				+	+
k) Games		-	+					
l) Internet		-						
m) Mode				+			+	+
n) Schule								
o) Privates			+	+				+

Tabelle 29 Signifikante Veränderungen der Häufigkeit von Gesprächen von W1 zu W4 ($p < .05$ gem. Wilcoxon Test)

9.4.3 Zusammenhang zwischen der Bedeutung und der Häufigkeit von Themen

Vergleicht man die Häufigkeit der Gespräche (9.4.2) mit der Bedeutung, über ein Thema mitreden zu können (9.4.1), so sind durchwegs hohe Korrelationen von .491 bis .799 feststellbar ($p > .000$, $N=839-846$). Es ist für die einzelne Person also umso wichtiger, bei einem Thema mitsprechen zu können, je

häufiger darüber gesprochen wird bzw. es wird umso mehr über ein Thema gesprochen, je wichtiger es ist. Dies mag wenig überraschen, bringt aber zum Ausdruck, dass die Häufigkeit der Interaktion, wie sie auch für die Kommunikationsnetzwerke erhoben wurde, ein valides Maß zu sein scheint, um die Relevanz von sozialen Beziehungen zu erfassen. Den tiefsten Korrelationswert weist das Thema Wetter auf. Es ist das einzige Thema, über das zwar viel gesprochen, aber gleichzeitig als wenig relevant betrachtet wird.

Thema	Spearman's rho	Thema	Spearman's rho
a) Sport	.662	h) Wetter	.491
b) Politik	.615	i) Musik	.576
c) Wirtschaft	.591	j) Kultur	.632
d) Promis	.653	k) Games	.799
e) Spielfilme	.571	l) Internet	.608
f) TV Fun	.591	m) Mode	.775
g) Bücher	.578		

Tabelle 30 Korrelation zwischen Bedeutung und Häufigkeit der verschiedenen Themen

Vergleicht man die verschiedenen Korrelationswerte etwas genauer, scheinen insbesondere dort deutliche Zusammenhänge zu bestehen, wo Geschlechterunterschiede vorhanden sind. Besonders deutlich ist dies bei den Themen Games (Knabenthema) und Mode (Mädchenthema). Demgegenüber ist beim Thema Musik, das sowohl über eine sehr hohe Häufigkeit wie auch Bedeutung (um mitreden zu können) verfügt, ein eher tiefer Wert von .58 festzustellen.

Als Fazit bezüglich Bedeutung und Häufigkeit verschiedener Themen kann festgestellt werden, dass den Massenmedien ein zentraler Stellenwert zukommt. Insbesondere die Themen Musik und Fernsehen sind wichtige Bestandteile der alltäglichen Gespräche von Jugendlichen.

9.5 Mediennutzung in sozialen Gruppen

Der Einfluss des sozialen Umfeldes auf die Mediennutzung einer Person und der Einfluss einer Person auf die Mediennutzung seines Umfeldes manifestieren sich nicht nur durch die interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte, sondern erfolgen auch durch die gemeinsame Mediennutzung. Dieser Einfluss der sozialen Konstellation auf die Mediennutzung ist unmittelbar einleuchtend und bedarf kaum weiterer Erklärungen. Es bleibt nur zu ergänzen, dass die Mediennutzung auch einen Einfluss auf die soziale Kons-

tellation haben kann. So können Medien dazu genutzt werden, Handlungen zu koordinieren, in dem ein Medieninhalt gewählt wird, der für mehrere Rezipienten von Interesse ist.

Die bisherige Forschung zur Nutzungssituation von Jugendlichen fokussierte vielfach auf den Kontext der Familie. Dieser Kontext ist zweifellos von großer Bedeutung, findet doch ein Großteil der Mediennutzung im Elternhaus statt. Vernachlässigt wurden aber gleichzeitig die Peers, welche für Jugendliche im untersuchten Alterssegment als wichtige Bezugsgruppe identifiziert wurden. Das Ziel für diese Arbeit bestand deshalb darin, eine Bestandsaufnahme zur gemeinsamen Mediennutzung mit Peergruppe (9.5.1) und den Erwachsenen (9.5.2) durchzuführen, um die beiden Bezugsgruppen einem direkten Vergleich unterziehen zu können (9.5.3).

9.5.1 Gemeinsame Mediennutzung mit Peers

In W1 wurde gefragt, wie häufig die verschiedenen Medien in Anwesenheit anderer Personen genutzt werden. Dabei wurde zwischen Gleichaltrigen (Freunde, Geschwister) und Erwachsenen (Eltern) unterschieden. Bewertet wurde die Häufigkeit auf einer Skala von eins (nie) bis fünf (sehr häufig).

In Tabelle 31 sind die Mittelwerte für die Häufigkeit der gemeinsamen Mediennutzung mit Peers abgebildet, wobei alle Zellen mit einem Mittelwert grösser drei fett formatiert wurden, um die bedeutenden Medien leichter zu identifizieren. Es wird ersichtlich, dass Informations- und Dokumentations-sendungen am TV am häufigsten gemeinsam mit anderen Peers geschaut werden. Ebenfalls von Bedeutung sind Radio, Zeitungen und Spielfilme am TV. Bei Letzterem ist gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test²⁶¹ zudem ein Geschlechterunterschied feststellbar, wonach Mädchen signifikant häufiger Spielfilme am TV gemeinsam mit Peers schauen als Knaben ($p < .05$). Überraschen mag im Weiteren, dass Videoclips nur sehr selten gemeinsam mit Peers gesehen werden (von Mädchen jedoch signifikant häufiger) und dass Zeitungen, die in früheren Jahren am Familientisch gelesen wurden, heute häufig

²⁶¹ Gemäss Kolmogorov-Smirnov Test liegt bei keiner Variable eine Normalverteilung vor und gemäss Levene nur bei etwa der Hälfte Varianzhomogenität, weshalb nur nicht-parametrische Verfahren für die weitere Analyse zur Anwendung kommen können. Der Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Signifikanz der Unterschiede wurde dem U-Test nach Mann und Whitney vorgezogen, da bei den zu testenden Variablen nur eine begrenzte Anzahl Kategorien (1-5) vorlag, wodurch beim U-Test eine hohe Anzahl geteilter Rangplätze und somit keine eindeutige Rangfolge resultieren würde.

gemeinsam mit Peers genutzt werden.²⁶² Auch bei der Internetnutzung ist ein Geschlechterunterschied feststellbar, wonach Mädchen das Internet häufiger gemeinsam mit Peers nutzen als Knaben ($p < .01$).

Mittelwerte (W1_F17)	13-14				15-16			
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym	
	m	f	m	f	m	f	m	f
a1) TV Nachrichten	1.83	1.79	1.78	2.07	2.10	2.28	2.07	2.01
a2) TV Spielfilme	2.73	2.97	2.96	2.84	2.96	3.41	2.80	3.08
a3) TV Serien	2.54	2.29	2.35	2.45	2.47	2.57	2.29	2.41
a4) TV Sport	2.00	1.85	1.69	2.24	1.90	1.93	1.90	1.85
a5) TV Shows	1.87	1.67	1.94	2.30	2.67	2.42	2.17	2.27
a6) TV Videoclips	1.45	2.41	1.61	2.29	1.73	1.82	1.51	1.82
a7) TV Info-Doku ²⁶³	3.16	3.38	3.43	3.11	3.23	3.67	3.41	3.47
b) Radio	3.32	3.32	2.87	3.22	3.21	3.04	3.08	2.84
c) Zeitungen	2.90	2.72	2.89	3.16	2.86	3.10	3.25	2.99
d) Zeitschriften	2.55	2.74	2.26	2.44	2.16	2.65	2.17	2.16
e) Bücher	2.76	2.59	2.19	2.58	2.25	2.37	2.30	2.28
f) Musik	2.67	2.84	2.57	2.94	2.47	2.48	2.49	2.53
g) Video ²⁶⁴	1.77	2.03	2.17	2.36	2.35	2.20	2.02	2.27
h) Games	1.56	2.00	1.77	1.80	1.66	1.68	1.47	1.57
i) Internet	2.56	2.78	2.60	2.76	2.58	2.82	2.49	2.68
j) Kino	2.04	1.81	2.11	2.38	2.05	1.93	1.85	1.83
N (min-max)	26- 31	31- 34	52- 54	52- 56	75- 78	131- 136	207- 214	240- 248

Tabelle 31 Häufigkeit der gemeinsamen Mediennutzung mit Peers

Vergleiche mit anderen Studien sind hier nur bedingt möglich, da jeweils unterschiedliche Erhebungsinstrumente angewendet wurden. So wurde in den JIM-Studien 2005 und 2007 z.B. gefragt, welche Medien am häufigsten genutzt werden, „wenn man mit FreundInnen zusammen ist“.

²⁶² Inwiefern diese Veränderung auf die sog. Gratis- oder Pendlerzeitungen zurückzuführen ist, kann nur vermutet, mit den vorliegenden Daten jedoch nicht genauer untersucht werden. Es erscheint jedoch plausibel anzunehmen, dass hier eine Veränderung stattgefunden hat, weil die Gratiszeitungen nicht zuletzt auch auf dem Schulweg und in der Schule gelesen werden.

²⁶³ Informations- und Dokumentationssendungen

²⁶⁴ DVD und VHS

Jahr	Musik ²⁶⁵	TV	Radio	Telefon ²⁶⁶	Internet	PC	Zeitung	Bücher	Nichts
2005	31	18	12	10	7	6	1	0	14
2007	28	16	9	14	13	4	0	0	15

Tabelle 32 Medien, die am häufigsten mit FreundInnen zusammen genutzt werden, Angaben in Prozent (Feierabend, Rathgeb 2005, S. 53; Kutteroff, Behrens 2007a, S. 64)

Trotz der beschränkten Vergleichbarkeit kann festgestellt werden, dass gemeinsame Musik-Nutzung in der vorliegenden Studie, entgegen den Befunden aus der JIM Studie, nicht dasjenige Medium ist, welches am häufigsten mit Peers genutzt wird. Das Fernsehen (insb. der Bereich der „Informations- und Dokumentationssendungen“) scheint viel häufiger gemeinsam genutzt zu werden. Der wohl markanteste Unterschied besteht jedoch bei den Zeitungen. In den JIM-Studien gibt kaum ein Prozent der Befragten an, dass Zeitungen das Medium sind, dass sie am häufigsten nutzen, wenn sie mit Freunden zusammen sind. Dieser Wert weicht deutlich von der hier festgestellten Häufigkeit ab, mit der Zeitungen in Gegenwart von Peers genutzt werden.²⁶⁷

In der vorliegenden Studie wurde die Häufigkeit auf einer Skala von eins (nie) bis fünf (sehr häufig) und ohne absoluten Referenzpunkt abgefragt. Von besonderem Interesse sind deshalb die Befunde aus der JIM-Studie 2006, welche hierzu konkrete Werte ausweist. Demnach wird das Fernsehen von rund einem Drittel der Befragten zumindest einmal pro zwei Wochen mit Freunden genutzt, ein Drittel schaut einmal pro Monat oder seltener und ein Drittel schaut nie mit Freunden fern. Bei den Knaben sieht die Verteilung für Computerspiele in etwa gleich aus (je ein Drittel), wohingegen bei den Mädchen zwei Drittel nie mit Freunden Computerspiele machen (Kutteroff, Behrens 2006, S. 15). Die Analyse dieser Werte im Altersverlauf zeigt zudem, dass das Fernsehen mit zunehmendem Alter eher zu einem Peermedium wird, während bei den Computerspielen eine gegenläufige Tendenz

²⁶⁵ Abgefragt als CD/MC/MP3

²⁶⁶ Abgefragt als Telefon/Handy

²⁶⁷ Siehe Suoninen für einen internationalen Vergleich des Anteils derjenigen, die ihre Lieblingssendung am TV „gewöhnlich“ mit Freunden sehen Suoninen 2001, S. 205.

feststellbar ist und ältere Jugendliche eher alleine Spielen als Jüngere (Kutteroff, Behrens 2006, S. 15).²⁶⁸

9.5.2 Gemeinsame Mediennutzung mit Erwachsenen

Mittelwerte (W1_F17)	13-14				15-16				sig m-f
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
a1) TV Nachrichten	3.00	2.76	3.24	2.93	3.22	3.67	3.21	3.33	-
a2) TV Spielfilme	2.48	2.03	2.79	2.54	2.85	2.31	2.86	2.39	m***
a3) TV Serien	2.77	2.88	2.06	2.77	2.74	3.00	2.66	2.65	-
a4) TV Sport	1.97	2.47	1.93	2.50	1.79	2.64	1.85	2.61	f***
a5) TV Shows	2.17	2.59	2.11	2.95	1.91	2.79	1.80	2.63	f***
a6) TV Videoclips	3.68	4.09	3.11	3.87	3.51	4.16	3.69	4.00	f***
a7) TV Info-Doku ²⁶⁹	3.16	2.68	3.52	2.33	3.13	1.58	2.98	1.66	m***
b) Radio	2.94	3.59	3.04	3.43	3.31	3.84	3.46	3.88	f***
c) Zeitungen	3.07	2.88	2.73	2.95	2.54	3.10	2.76	2.85	-
d) Zeitschriften	2.75	2.38	2.96	2.93	2.82	2.45	2.87	2.46	m***
e) Bücher	1.89	1.77	1.21	1.56	1.47	1.39	1.45	1.35	-
f) Musik	2.21	2.53	2.21	2.33	2.00	2.72	2.23	2.67	f***
g) Video ²⁷⁰	1.74	1.84	1.33	1.81	1.62	1.73	1.50	1.61	f**
h) Games	2.43	3.00	2.09	2.69	2.13	2.55	2.11	2.58	f***
i) Internet	1.41	1.50	1.53	1.44	1.55	1.17	1.31	1.15	-
j) Kino	2.25	2.50	2.43	2.65	1.91	2.27	2.01	2.16	-
N (min-max)	26- 31	31- 34	52- 54	52- 56	75- 78	131- 136	207- 214	240- 248	

Tabelle 33 Häufigkeit der gemeinsamen Mediennutzung mit Erwachsenen (Eltern)

Auch in Tabelle 33 wurden die Ausprägungen ab einem Wert von drei fett markiert sowie in der letzten Spalte die Richtung und die Signifikanz des

²⁶⁸ In der Altersgruppe der 6- bis 13-Jährigen ist eine deutliche Zunahme der „Handlungsautonomie“ bei allen Medien festzustellen, in dem diese zunehmend alleine genutzt werden (Kutteroff, Behrens 2007b, S. 15).

²⁶⁹ Informations- und Dokumentationssendungen

²⁷⁰ DVD und VHS

Geschlechterunterschieds ausgewiesen. Die hohen Ausprägungen bei TV-Nachrichten verwundern nicht weiter, gehören die TV-Nachrichten doch zu einem festen Nutzungsbestandteil vieler Erwachsener. Erstaunlich ist hingegen der hohe Wert bei den Videoclips, welche bei den Mädchen gar einen Mittelwert von über vier erreichen. Die vorliegende Untersuchung war nicht auf die Untersuchung der Mediennutzung in der Familie ausgerichtet, fördert diesbezüglich aber erstaunliche Resultate zu Tage. *So kann angenommen werden, dass sich die Mediennutzung in der Familie nicht am kleinsten gemeinsamen Nenner orientiert, sondern sowohl Jugendliche wie auch die Erwachsenen Medieninhalte nutzen, die spezifisch auf eine der beiden Zielgruppen ausgerichtet sind. Es sind also nicht Medieninhalte, die auf die Nutzung durch eine breite Bevölkerungsschicht ausgelegt sind, die integrative Funktionen erfüllen, sondern vermeintlich segregierende, spezialisierte Inhalte.* Ebenfalls häufig mit Erwachsenen wird das Radio genutzt. Hier kann davon ausgegangen werden, dass es sich um eine Nebenbeinutzung beim Essen oder anderen gemeinsamen Tätigkeiten handelt.

Beim Vergleich der beiden Geschlechter fällt auf, dass Knaben Spielfilme am TV signifikant häufiger mit Erwachsenen sehen als Mädchen (während die Mädchen die Spielfilme häufiger mit Peers nutzen als Knaben). Weitere Geschlechterunterschiede können für Sport am TV, große TV Shows, Videoclips, Radio, Musik, Video und Computer-/Videospiele festgestellt werden, wobei Mädchen die genannten Medieninhalte ausnahmslos öfter mit Erwachsenen nutzen als Knaben. Einzig Informations- und Dokumentationsendungen am TV, Zeitschriften und die bereits erwähnten Spielfilme werden von Knaben häufiger gemeinsam mit Erwachsenen genutzt als dies bei den Mädchen der Fall ist. Insgesamt fällt auf, dass bei der „geselligen“ Mediennutzung mit Peers weniger Geschlechterunterschiede feststellbar sind als bei der Nutzung mit Erwachsenen.

Ein Vergleich mit den Befunden von Hurrelmann über „generationsübergreifendes Sehinteresse“ zeigt, dass die Spielfilme ihre Führungsposition an die Videoclips abgeben mussten (Hurrelmann 1989, S. 74–75). Sportsendungen scheinen wie bereits bei Hurrelmann nur eine untergeordnete Rolle für das generationsübergreifende Nutzen des Fernsehens zu spielen. Hier lässt sich zudem ein interessanter Geschlechterunterschied feststellen. Obwohl Sport in Abschnitt 9.4.1 als „Knabenthema“ identifiziert wurde, nutzen die Mädchen Sportübertragungen am Fernsehen deutlich häufiger zusammen mit Erwachsenen als die Knaben. Hierfür sind zwei Erklärungen denkbar, welche aber mit den vorliegenden Daten nicht überprüft werden können. Eine Erklärung basiert auf der Annahme, dass das Fernsehen vorwiegend mit den Müttern genutzt wird und durch deren Orientierung an „femininen Mediensportarten“ (zu denken wäre etwa an Eiskunstlauf oder Turmspringen) sich eher die Mädchen angesprochen fühlen. Die zweite Erklärung beruht auf der gegenteiligen Annahme, dass Sport vor allem von den Vätern gesehen wird

und die Mädchen diese Gelegenheit nutzen, gemeinsame Zeit mit den Vätern zu verbringen. Beide Erklärungsansätze sind zugegebenermaßen hoch spekulativ, weshalb sie nicht weiter ausgeführt werden.

9.5.3 Vergleich der gemeinsamen Mediennutzung mit Peers und Erwachsenen

Abschließend soll nun noch geprüft werden, welche Medieninhalte häufiger mit Peers und welche häufiger mit Erwachsenen genutzt werden. Tabelle 34 weist diesbezüglich alle signifikanten Unterschiede aus, wobei angegeben ist, ob ein Medieninhalt häufiger mit den Peers (P) oder mit Erwachsenen (E) genutzt wird.

Mittelwerte (W1_F17)	13-14				15-16			
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym	
	m	f	m	f	m	f	m	f
a1) TV Nachrichten	E***	E***	E***	E***	E***	E***	E***	E***
a2) TV Spielfilme	-	P***	-	-	-	P***	-	P***
a3) TV Serien	-	E*	-	-	-	E**	E***	E**
a4) TV Sport	-	E**	-	-	-	E***	-	E***
a5) TV Shows	-	E***	-	E***	P***	E**	P***	E***
a6) TV Videoclips	E***	E***	E***	E***	E***	E***	E***	E***
a7) TV Info-Doku	-	P***	-	P***	-	P***	P***	P***
b) Radio	-	-	-	-	-	E***	E***	E***
c) Zeitungen	-	-	-	-	P*	-	P***	-
d) Zeitschriften	-	-	E**	E*	E***	-	E***	E**
e) Bücher	P**	P***	P***	P***	P***	P***	P***	P***
f) Musik	-	-	P*	P**	P*	-	P**	-
g) Video	-	-	P***	P**	P***	P***	P***	P***
h) Games	E**	E***	E*	E***	E**	E***	E***	E***
i) Internet	P***	P***	P***	P***	P***	P***	P***	P***
j) Kino	-	E**	-	-	-	E**	-	E***
N (min-max)	26- 31	31- 34	52- 54	52- 56	75- 78	131- 136	207- 214	240- 248

Tabelle 34 Wilcoxon-Test auf Unterschied zweier abhängiger Stichproben.

Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich in Tabelle 34 bei TV Nachrichten, Videoclips und Games (Video- und Computerspielen), welche häufiger in Gesellschaft der Eltern genutzt werden. Dominant ist der Erwachsenenkontext auch bei der Nutzung von TV-Serien und TV-Sport, Radio, Zeitschriften

und dem Kino. Spielfilme am TV, Informations- und Dokumentationssendungen am TV, Zeitungen, Bücher, Musik, Video und Internet werden demgegenüber häufiger mit Peers genutzt als mit Erwachsenen. Eine signifikanter Unterschied in der Nutzungshäufigkeit, bei denen Geschlechterunterschiede ausgemacht werden können, sind TV Shows. Diese werden von Mädchen eher mit den Eltern gesehen, während Knaben dabei in Gesellschaft ihrer Peers sind.²⁷¹

Die Befunde zum sozialen Kontext der Mediennutzung zeigen auf, dass sich innert weniger Jahre markante Veränderungen im Nutzungskontext einstellen können. So hat sich die Nutzung von Zeitungen vom häuslichen Familienkontext gelöst und zum klaren Peermedium entwickelt. Die Vermutung liegt nahe, dass hierbei ein Zusammenhang mit der Einführung der Gratiszeitungen besteht. Bemerkenswert ist auch der Befund zur Nutzung von Musikfernsehen (TV Videoclips). Dabei scheint es sich nicht um ein Peermedium zu handeln, wie die klare Zielgruppenfokussierung dieser Sender vermuten lässt, sondern um Inhalte, die generationenübergreifend genutzt werden. Einzig für die Nutzung von TV Nachrichten waren ähnlich deutliche Befunde über alle Untergruppen nach Schultypen und Geschlecht feststellbar. *Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass hier stichhaltige Hinweise vorliegen, dass die Medieninhalte einen Einfluss auf den sozialen Nutzungskontext haben und umgekehrt der Nutzungskontext auf die rezipierten Medieninhalte.*

9.6 Gesprächszeitpunkt

Im Theorieteil wurde beschrieben, dass Gespräche über massenmediale Inhalte sowohl vor, während wie auch nach der eigentlichen Nutzung stattfinden können. In den folgenden Abschnitten werden die Befunde bezüglich dieser drei Kommunikationsphasen in deskriptiver Weise dargestellt. Um die Länge der eingesetzten Fragebögen möglichst kurz zu halten, wurden die entsprechenden Fragen nur einmal gestellt und auf die Befragungswellen aufgeteilt. Es kann somit nicht ausgeschlossen werden, dass zu anderen Befragungszeitpunkten unterschiedliche Ergebnisse resultiert hätten.

²⁷¹ Für einen Vergleich der gemeinsamen Mediennutzung mit unterschiedlichen Bezugsgruppen von 6- bis 13-Jährigen sei auf die KIM-Studie 2006 verwiesen (Kutteroff, Behrens 2007b, S. 15). Befunde für die Schweiz liegen von Süss vor, der die Altersgruppe der 9- bis 13-Jährigen untersuchte (Süss 2004, S. 190).

9.6.1 Gespräche vor der Mediennutzung

Mittelwerte Skala 1-5 W3_F9	13-14				15-16				Ges. (sig.)
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
TV News ²⁷²	1.79	2.67	2.47	2.63	2.00	2.37	2.23	2.76	2.43
TV Fun	3.79	4.11	3.08	3.58	3.71	3.90	3.62	3.86	3.74*
Radio	3.34	3.07	3.13	2.93	3.03	3.20	3.18	3.19	3.16**
Zeitungen	3.55	2.11	3.32	1.83	2.83	1.44	2.87	1.43	2.17**
Zeitschriften	3.45	2.81	3.08	2.95	3.52	2.79	3.30	2.76	3.03***
Bücher	3.21	3.62	3.11	3.53	3.38	3.74	3.46	3.75	3.56***
Musik	2.48	2.19	2.27	2.21	2.48	2.61	2.30	2.34	2.37*
Video	3.68	3.11	2.95	3.20	3.38	3.44	3.02	3.17	3.20
Games	2.28	2.26	1.89	2.35	1.74	2.26	1.91	2.20	2.09***
Internet	2.24	1.89	2.13	2.55	2.59	2.71	2.49	2.48	2.48***
Kino	2.31	2.56	2.11	2.98	1.79	2.64	2.09	2.47	2.34**
N (min-max)	28- 29	26- 27	37- 38	39- 40	58- 58	101- 102	178- 180	213- 215	686- 689

Tabelle 35 Häufigkeit der Gespräche zur Auswahl von Medieninhalten

Tabelle 35 fasst die Mittelwerte der Häufigkeit zusammen, mit der Gespräche vor der Mediennutzung geführt wurden zwecks Identifizierung interessanter Medieninhalte. Diese Frage wurde in der dritten Befragungswelle (W3) mit einer fünfstufigen Antwortskala (1 = unwichtig, 5 = sehr wichtig) gestellt. Die Ergebnisse sind nicht normal verteilt (K-S-Test)²⁷³ und so wird zunächst auf signifikante Unterschiede zwischen allen Gruppen (H-Test) und anschließend nach Unterschieden zwischen einzelnen Paaren (U-Test) geprüft. Die Ergebnisse des H-Tests sind in der Spalte „Gesamt“ (Ges.) in Form von Sternen dargestellt. Mit einem U-Test nach Mann und Whitney konnten hoch signifikante Geschlechterunterschiede ($p < .001$) bei den Medien Radio, Zeitschriften, Bücher, Games, Internet und Kino festgestellt werden. Bei Radio, Zeitschriften, Bücher, und Kino sprechen die Mädchen häufiger vor der Nutzung miteinander, um geeignete Medieninhalte zu identifizieren. Für Knaben ist die Selektions-Funktion der interpersonalen Kommunikation bei

²⁷² Abgefragt als „Nachrichtensendungen“

²⁷³ Varianzhomogenität ist gemäss Levene ebenfalls nur bei ca. 1/3 gegeben.

Games und Internet von höherer Bedeutung als für die Mädchen. Nach Medieninhalten betrachtet kommt der interpersonalen Kommunikation als Selektionshilfe bei den TV-Unterhaltungssendungen die größte Bedeutung zu, gefolgt von den Büchern. Dieser Befund mag erstaunen, handelt es sich bei diesen beiden Medieninhalten um gänzlich unterschiedliche Dinge. Der Erklärungsversuch beinhaltet denn auch zwei unterschiedliche Begründungen.

Bei Büchern kann vermutet werden, dass der Aufwand, um ein Buch zu lesen, als relativ hoch erachtet wird (Kosten). Der Auswahl von guten Inhalten muss deshalb besonders hohe Aufmerksamkeit geschenkt werden. Bei Unterhaltungssendungen am Fernsehen greift dieses Argument natürlich nicht. Vielmehr kann vermutet werden, dass hierbei nicht die entstandenen Kosten, sondern der potentiell ausbleibende Nutzen handlungsbestimmend ist. Wenn die Annahme zutrifft, dass massenmediale Inhalte nicht nur während der Nutzung eine Gratifikation für den Rezipienten bewirken, sondern auch nach der Nutzung, z.B. in Form von Integrationspotential in soziale Gruppen, so sind Selektionsgespräche die ideale Form, um diesen Nutzen zu optimieren. Geht man davon aus, dass die Gespräche vor und nach der Nutzung im gleichen sozialen Kontext stattfinden, z.B. in der Schulklasse, dann können Selektionsgespräche zudem als verlässlicher Indikator dafür dienen, welche Medieninhalte in zukünftigen Interaktionen anschlussfähig sein werden.

9.6.2 Gespräche während der Mediennutzung

In der zweiten Welle (W2) wurde gefragt, wie häufig während der Nutzung verschiedener Medien mit anderen Personen gesprochen wird. Dabei wurde kein Bezug zur Klasse genommen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Ergebnisse über eine gewisse zeitliche Stabilität verfügen und zu anderen Befragungszeitpunkten nur unwesentlich abweichen würden.

Um den Unterschied zwischen den Schultypen und Geschlechtern zu überprüfen, wird aufgrund der nicht normalverteilten Werte (K-S-Test $p < .001$; Varianzhomogenität ist gemäß Levene Test hingegen mehrheitlich gegeben) ein H-Test nach Kruskal und Wallis angewendet. Der H-Test prüft jedoch nur die Nullhypothese, dass kein Unterschied zwischen den verschiedenen Gruppen besteht, welche Gruppenpaare sich signifikant unterscheiden ist aus diesem Test nicht ersichtlich. In Tabelle 36 sind die Mittelwerte ausgewiesen, sowie das Ergebnis des H-Tests in Form der Sterne in der Spalte „Gesamt“. Gemessen wurde die Häufigkeit mit einer Antwortskala von eins (nie) bis vier (sehr häufig). Werte, die eine häufige Kommunikation während der Mediennutzung anzeigen (über 2.5), sind in Tabelle 36 fett dargestellt. Besonders häufig wird mit anderen Personen während der Nut-

zung von TV-Unterhaltungssendungen, Musik und Internet gesprochen. Da für den Test auf signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Gruppenpaaren der U-Test nach Mann und Whitney für jede Paarung separat berechnet werden muss, wurden im Folgenden nur gezielte Tests durchgeführt. Bei den TV Nachrichten zeigt sich, dass ein signifikanter Unterschied der 13-14-Jährigen der nichtgymnasialen Stufe gegenüber allen anderen Gruppen besteht ($p < .01$). Der gleiche Unterschied konnte auch bei den TV-Unterhaltungssendungen (TV Fun) sowie den Zeitungen festgestellt werden (beide $p < .05$). Geschlechterunterschiede manifestieren sich für Radio, Zeitschriften und Computer-/Videospiele (alle $p < .001$), wobei Mädchen bei den ersten beiden Medien häufiger mit andern Personen sprechen als Knaben (bei Games ist dies genau umgekehrt).

Die Frage wurde bewusst so gestellt, dass als Referenzpunkt eine Nutzungssituation vorgegeben wurde. Es sollte also angegeben werden, wie häufig man mit einer Person spricht, wenn denn ein Medium zusammen mit einer anderen Person genutzt wird. Die Resultate bezüglich Games deuten hingegen darauf hin, dass die Antworten trotzdem durch die Häufigkeit der entsprechenden Mediennutzung beeinflusst sein könnten. In Abschnitt 9.3.8 wurde festgestellt, dass Knaben deutlich intensiveren Gebrauch von Games machen. In Abschnitt 9.5.1 über die gemeinsame Mediennutzung mit Peers sowie 9.5.2 über die gemeinsame Mediennutzung mit Erwachsenen wurde weiter festgestellt, dass Mädchen Games häufiger zusammen mit Peers oder Erwachsenen nutzen als Knaben. Es wäre deshalb naheliegend, die Schlussfolgerung zu ziehen, dass Mädchen im Fall der Nutzung von Games auch häufiger mit anderen Personen sprechen (da ja anteilmäßig mehr solche Situationen existieren sollten). Wie bereits erwähnt, kann dies in Tabelle 36 jedoch nicht bestätigt werden. Eine alternative Erklärung besteht darin, dass wesentliche Geschlechterunterschiede bei den genutzten Spielen bestehen. Aus dieser Perspektive deuten die hier gemachten Befunde darauf hin, dass Mädchen eher Offline-Games spielen, während Knaben häufiger Online-Games spielen, bei denen sie gleichzeitig mittels VoIP²⁷⁴ mit anderen Spielern sprechen. Dass Gespräche während der Internetnutzung ein verbreitetes Phänomen sind, zeigt sich daran, dass hier die zweithöchsten Häufigkeitswerte festgestellt werden können. Ob es sich dabei um Gespräche mit unmittelbar anwesenden Personen oder eben um Computer-vermittelte Kommunikation handelt, kann aufgrund der erhobenen Daten nicht ermittelt werden.²⁷⁵

²⁷⁴ VoIP steht für „Voice over Internet Protocol“ und bezeichnet die Technik, mit der man über eine Internetverbindung „telefonieren“ kann.

²⁷⁵ Zu VoIP als Kommunikationskanal vgl. Garrett und Danzinger (2007)

Mittelwerte Skala 1-4 W2_F9	13-14				15-16				Ges. (sig.)
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
TV News	1.90	2.03	2.24	2.57	2.38	2.40	2.47	2.56	2.42***
TV Fun	2.35	2.32	2.61	2.71	2.63	2.78	2.57	2.70	2.64
Radio	1.93	2.13	2.27	2.59	2.15	2.71	2.14	2.86	2.46***
Zeitungen	1.97	1.68	2.31	2.22	2.43	2.42	2.27	2.46	2.30***
Zeitschriften	2.00	2.23	2.12	2.27	2.03	2.52	1.88	2.36	2.16***
Bücher	1.61	2.03	1.73	1.65	1.54	1.68	1.48	1.63	1.53**
Musik	2.84	3.00	2.47	3.04	2.88	3.11	2.82	3.12	3.06***
Video	2.71	2.35	2.31	2.41	2.47	2.59	2.54	2.50	2.50
Games	2.94	2.03	2.73	2.35	2.78	1.65	2.64	1.83	2.14***
Internet	2.84	2.74	2.81	2.73	3.00	2.93	2.76	2.76	2.87
Kino	2.58	2.81	2.37	2.49	2.42	2.57	2.32	2.46	2.43
N (min-max)	30- 31	31- 31	48- 49	49- 49	73- 74	120- 121	181- 182	216- 227	750- 764

Tabelle 36 Mittelwerte der Häufigkeit von Gesprächen während der Mediennutzung (nach Schultyp und Geschlecht)

Neben der reinen Häufigkeit der Gespräche während der Nutzung interessiert hier auch der Inhalt der Kommunikation. Wird über die jeweiligen Medieninhalte gesprochen, was ein Hinweis auf die Verarbeitungs-Funktion wäre oder werden ganz andere Dinge thematisiert? Im Fragebogen (W2) konnte angegeben werden, ob sich die Gespräche während der Mediennutzung primär auf den Medieninhalt, etwas anderes oder auf beides etwa gleich häufig beziehen. Tabelle 37 zeigt, dass bei den medienbegleitenden Gesprächen meistens der jeweilige Medieninhalt das dominierende Gesprächsthema ist (Fokus der Gespräche: Medieninhalt). In der Tabelle sind die Prozentwerte abgebildet, welche sich jeweils für eine Personengruppe und ein Medium zu 100% addieren. Der jeweils höchste Prozentwert (pro Personengruppe und Medium) ist in fetter Schriftart dargestellt. Betrachtet man die Spalte über alle Personengruppen (ganz rechts) wird ersichtlich, dass einzig beim Radio der Fokus mehrheitlich auf andere Themen als den unmittelbaren Medieninhalt fällt (Fokus der Gespräche: Anderes). Beim Musikhören oder der Nutzung des Internets halten sich Gespräche mit und ohne Medienbezug die Waage (Fokus der Gespräche: Beides).

W2_F10 In %		13-14				15-16				Ges
		N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
		m	f	m	f	m	f	m	f	
TV News	Medium	57	58	67	61	67	64	69	69	66
	Beides	23	29	29	22	29	28	29	25	27
	Anderes	20	13	4	16	4	8	2	6	7
TV Fun	Medium	39	48	59	51	50	48	52	54	51
	Beides	48	48	37	47	43	50	44	44	45
	Anderes	13	3	4	2	7	2	4	3	4
Radio	Medium	48	37	49	19	32	21	35	17	28
	Beides	32	33	30	43	37	40	35	37	36
	Anderes	19	30	21	38	32	40	29	46	36
Zeitungen	Medium	57	52	66	63	57	61	59	60	60
	Beides	23	29	30	29	38	36	38	36	35
	Anderes	20	19	4	8	6	3	2	4	5
Zeitschriften	Medium	37	35	63	66	51	50	52	48	51
	Beides	37	55	31	30	33	43	37	44	40
	Anderes	27	10	6	4	16	7	11	8	10
Bücher	Medium	53	39	64	67	43	57	55	57	56
	Beides	33	42	21	25	29	29	30	32	30
	Anderes	13	19	15	8	28	14	15	11	14
Musik	Medium	26	29	40	20	27	10	26	12	20
	Beides	55	52	48	49	50	55	52	53	52
	Anderes	19	19	13	31	23	35	22	36	28
Video	Medium	32	48	62	61	42	45	53	58	52
	Beides	52	42	36	37	51	48	41	38	42
	Anderes	16	10	2	2	7	7	6	5	6
Games	Medium	39	45	60	33	42	35	44	34	40
	Beides	42	35	38	54	38	35	46	37	40
	Anderes	19	19	2	13	20	30	10	29	20
Internet	Medium	39	39	46	21	32	26	37	15	28
	Beides	48	35	44	60	51	54	53	64	55
	Anderes	13	26	10	19	16	21	10	21	17

Tabelle 37 Prozentuale Verteilung der Gesprächsthemen während der Mediennutzung

W2_F10 In %		13-14				15-16				Ges
		N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
		m	f	m	f	m	f	m	f	
Kino	Medium	29	48	65	65	57	64	59	58	59
	Beides	55	45	31	33	42	34	36	40	38
	Anderes	16	6	4	2	1	2	5	2	3
Gesamt	Medium	41	44	58	48	45	44	49	44	46
	Beides	41	41	34	39	40	41	40	41	40
	Anderes	18	16	8	13	15	15	10	15	14
N	Min	30	30	47	47	69	109	170	196	715
	Max	31	31	49	49	74	119	181	224	754

Tabelle 37 Prozentuale Verteilung der Gesprächsthemen während der Mediennutzung (Fortsetzung)

9.6.3 Gespräche nach der Nutzung

Die Häufigkeit der Anschlusskommunikation über Massenmedien wurde nicht in der gleichen Weise erfasst wie die Gespräche vor und während der Nutzung. Anstatt einer subjektiven Häufigkeitseinschätzung auf einer Intervallskala wurde die absolute Häufigkeit erhoben. Als Bezugspunkt dienten dabei auch nicht die einzelnen Medien, da sich die interpersonale Kommunikation in dieser Phase eher nach Themen orientiert.

Die Befunde zur Häufigkeit und Bedeutung verschiedener Themen in der interpersonalen Kommunikation wurden bereits in Abschnitt 9.4 ausführlich dargestellt. Hier wird deshalb lediglich eine zusätzliche Auswertung diskutiert, welche die Bedeutung massenmedialer Themen zusammenfasst. Die Werte in Tabelle 27 und Tabelle 28 illustrierten, wie omnipräsent Medien Themen in der alltäglichen Kommunikation der Schüler sind. Fasst man alle eindeutigen massenmedialen Themen zusammen,²⁷⁶ so akzentuiert sich dieser Befund. Über alle Jugendlichen hinweg betrachtet, sprechen 97% zumindest „mehrmals pro Monat“ und 86% zumindest „mehrmals pro Woche“ über Massenmedien (Tabelle 38). Am häufigsten werden Medien- und Medieninhalte bei den 15-16-jährigen Knaben der nicht-gymnasialen Klassen thematisiert. In dieser Gruppe sprechen 56% der Befragten mindestens einmal täglich über einen massenmedialen Inhalt und 91% tun dies zumindest mehrmals pro Woche.

²⁷⁶ Sport, Politik, Wirtschaft, Promis, Spielfilme, TV Fun, Bücher, Musik, Internet

Mittelwerte	13-14				15-16				Mean
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
Nie	0	0	2	0	1	0	0	0	0
Sehr selten	3	0	7	2	1	3	3	2	3
Mehrmals / M	12	19	20	11	6	7	9	13	11
Mehrmals / W	61	42	25	48	35	46	46	58	48
Täglich	24	39	46	39	56	44	42	27	39

Tabelle 38 Häufigkeit von Medienthemen in Prozent (W1_F16)

Zusammenfassend können zwei wichtige Schlussfolgerungen aus den obigen Auswertungen gezogen werden. Zum einen konnte bestätigt werden, dass dem Fernsehen und der Musik eine zentrale Bedeutung bei der Analyse der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte zukommt. *Während die Musik vielfach den Rahmen für medienbegleitende Gespräche darstellt (9.6.2), kommt den Gesprächen über verschiedene Fernsehprogramme vor (9.6.1) und nach der Nutzung (Tabelle 28) eine große Bedeutung zu.* Die zweite Schlussfolgerung ist diejenige, dass *die Bedeutung der Gespräche nicht nur von der Nutzungshäufigkeit des jeweiligen Mediums abhängig ist. Für das Medium Buch, welches eher geringe Nutzungswerte aufweist (9.3.5), sind Gespräche vor der Mediennutzung von überaus hoher Relevanz*, was damit erklärt werden kann, dass die Nutzung relativ „kostenintensiv“ ist.

9.7 Detailanalyse der interpersonalen Kommunikation über das Fernsehen

In der Aufarbeitung des Forschungsstandes, wie auch den eigenen empirischen Befunden, kommt deutlich zum Ausdruck, dass dem Fernsehen bei der Analyse der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte eine besondere Bedeutung zukommt. Im Folgenden werden deshalb die Befunde zum Medium Fernsehen etwas genauer dargestellt. Beginnend mit dem Zugang zum Medium im eigenen Haushalt (9.7.1) werden die Programmpreferenzen der Jugendlichen dargestellt (9.7.2) und aufgezeigt, in welchem Verhältnis die Gesprächs- und Nutzungshäufigkeit der verschiedenen Inhalte stehen (9.7.3 und 9.7.4). In weiteren Abschnitten werden sodann die Inhalte der Gespräche (9.7.5), die Gesprächsfunktionen (9.7.6) und die Informationsquellen (9.7.7) diskutiert.

9.7.1 Zugang zum Fernsehen

In der ersten Befragungswelle wurde gefragt, ob der Haushalt über ein Fernsehgerät verfügt und welche Empfangsart besteht. Von den 849 gültigen Fällen verfügten 92.6% über ein Fernsehgerät. Dieser Wert entspricht ziemlich genau dem gesamtschweizerischen Durchschnittswert von 93.0% im Jahr 2006 (IP International Marketing Committee 2007, S. 12). Die Empfangsart scheint deutlichere Abweichungen von der Gesamtverteilung aufzuweisen (Tabelle 39). Dabei muss indes angemerkt werden, dass rund 54% angaben, über die Empfangsart in ihrem Haushalt nicht sicher zu sein. Für die Analyse der Nutzung einzelner Fernsehsendungen, wie sie im Weiteren untersucht wird, stellt sich hier die Frage, ob für alle Schüler ein vergleichbarer Zugang zum Fernsehangebot angenommen werden kann.

Empfangsart	Eigene Daten	Schweiz (2006) ²⁷⁷
Antenne	8.3%	5.0%
Satellit	18.6%	11.0%
Kabel	58.5%	78.0%

Tabelle 39 TV Empfangsarten (Vergleich Sample – Schweiz)

Die folgenden Argumente legen den Schluss nahe, dass der Zugang zwar nicht absolut identisch war, aber dennoch als hinreichend ausgeglichen angesehen werden kann:

- Geringe Verbreitung von Pay-TV-Angeboten (1.8% im Sample)
- Bei der Auswahl der abgefragten Sendungen wurde darauf geachtet, dass in jedem Genre auch Sendungen enthalten sind, die auf den öffentlich-rechtlichen Sendern verbreitet werden.
- In grenznahen Regionen können über terrestrische Analogantennen teilweise Sender empfangen werden, welche über Satellit nicht ausgestrahlt werden (z.B. ORF1 und ORF2 in der Ostschweiz).
- Zahlreiche Sendungen (insb. US-amerikanische Serien) wurden gleichzeitig auf mehreren Sendern ausgestrahlt.
- Rund 25% der Schüler, die kein Fernsehgerät zuhause haben, gaben in der ersten Befragungswelle an, mehrmals pro Woche Fernseh zu schauen. Bis zur letzten Befragungswelle erhöhte sich dieser Wert gar auf 40%.

²⁷⁷ Quelle: IP International Marketing Committee (2007, S. 16)

Bezüglich der Daten zu Nutzungshäufigkeit und Dauer sei auf Abschnitt 9.3.1 verwiesen.

9.7.2 Analyse der Fernsehnutzung auf Programm-Ebene

Bei der Datenerhebung wurde davon ausgegangen, dass sich die Fernsehnutzung nicht nur quantitativ (Häufigkeit und Dauer) sondern auch qualitativ, d.h. inhaltlich (gesehene Sendungen) verändert. Aus diesem Grund wurde versucht, die Fernsehnutzung auch auf der Ebene einzelner Sendungen zu erfassen. Im Fokus des Interesses standen dabei nicht so sehr die Nutzung im Tagesverlauf oder das Umschaltverhalten, sondern das „habitualisierte Nutzungsverhalten“. Es wurde deshalb abgefragt, wie regelmäßig welche Sendungen gesehen werden. Als Basis für die Auswahl der relevanten Fernsehsendungen diente die Auswertung der Nullmessung (W0), worin mit einer offenen Frage nach den Sendungen gefragt wurde, die am häufigsten gesehen werden. Um eine standardisierte Erhebung zu ermöglichen, wurde daraus eine Liste von 46 Fernsehsendungen bestimmt. Wie in Abschnitt 9.7.1 bereits erwähnt, wurde zudem darauf geachtet, dass in den einzelnen Genres auch Sendungen der öffentlich-rechtlichen Programme enthalten waren. Die Liste der Sendungen wurde im Verlauf der Befragung leicht angepasst und für die Wellen zwei bis vier auf 53 erweitert.²⁷⁸ Sendungen, die im Verlauf der Untersuchung nicht mehr ausgestrahlt wurden, wurden aus der Liste entfernt und neue Sendungen, welche sich als bedeutsam erwiesen²⁷⁹, aufgenommen. 40 Sendungen wurden zu allen vier Befragungswellen abgefragt. Diese Sendungen dienen im Folgenden denn auch als Basis für alle Auswertungen, die sich auf einzelne Sendungen oder die Genres beziehen.

Für alle vier Befragungswellen wurden separate Hauptkomponentenanalysen durchgeführt, woraus nach Ausschluss von Items, die eine Faktorladung von unter .5 aufwiesen, neun Faktoren mit einem Eigenwert grösser 1 resultierten. Der Vergleich zwischen den einzelnen Wellen zeigt eine hohe Stabilität der Faktoren. Lediglich drei Sendungen laden im Zeitverlauf auf unterschiedlichen Faktoren (Galileo, Southpark, Welt der Wunder).²⁸⁰ Nach Ausschluss von zwei dieser Sendungen („Galileo“ und „Welt

²⁷⁸ Eine Liste aller abgefragten Sendungen ist im Anhang dargestellt (Tabelle 72).

²⁷⁹ Um neue Sendungen zu identifizieren, welche für die Zielgruppe relevant sind, wurde in jedem Fragebogen eine offene Frage nach weiteren „regelmässig“ gesehenen Sendungen gestellt.

²⁸⁰ „Galileo“ lädt in W1 auf dem Faktor Boulevard und bildet in W4 zusammen mit „Welt der Wunder“, „Simpsons“ und „Malcolm mittendrin“ einen Faktor „Fun/Wissen“. „Southpark“ lädt unter Einbezug von „Galileo“ und „Welt der Wunder“ auf dem Faktor „MTV“, unter Ausschluss

der Wunder“) resultierten über alle Wellen einheitliche Faktorzuordnungen. Ein Faktor (SF) wurde von der Analyse ausgeschlossen, da er über eine ungenügende interne Konsistenz verfügt (Cronbachs Alpha zwischen .576 und .655). Die weiteren Analysen beruhen somit auf acht Faktoren: MTV, Soap, Krimi, Sport, CSI, Boulevard, Fun und US-Serien. In den Tabelle 41 bis Tabelle 48 sind für die acht Faktoren alle zugehörigen Sendungen und ihre Konsistenz (Cronbachs Alpha) in den vier Befragungswellen aufgeführt. Weiter sind die Prozentanteile der Befragten angegeben, welche die jeweilige Sendung „häufig“ oder „praktisch immer“ nutzen (wiederum für alle vier Wellen). In den Wellen eins und vier wurde zudem gefragt, wie häufig über die verschiedenen Sendungen gesprochen wird. Die Werte in den Spalten „Gespr.“ Weist den prozentualen Anteil derjenigen aus, welche „gelegentlich“ oder „häufig“ über die jeweilige Sendung sprechen.

Das gewählte Untersuchungssetting basiert auf der Annahme, dass innerhalb der Schulklassen Beeinflussungsprozesse stattfinden, die sich auf die Nutzungshäufigkeit der Sendungen auswirken. Das Vorhandensein solcher Dynamiken ist eine wichtige Grundvoraussetzung für die detaillierte Analyse der sozialen Prozesse mittels Netzwerkanalyse. In den Tabellen ist deshalb auch eine Spalte aufgeführt, welche die Anzahl Schulklassen mit einer signifikanten Veränderung der Nutzungshäufigkeit zwischen W1 und W4 angibt. Hierfür wurde ein Wilcoxon-Test für zwei abhängige Stichproben (nichtparametrischer Test) durchgeführt. Die Spalte „Wilcox“ weist also die Anzahl Schulklassen aus, bei denen eine signifikante Veränderung der Nutzungshäufigkeit festzustellen ist, wobei zwischen Erhöhung (+) und Senkung (-) unterschieden wird. Die generellen Gütekriterien der Faktorenanalyse sind aus Tabelle 40 ersichtlich.

Kriterium	W1	W2	W3	W4
Kaiser-Meyer-Olkin Kriterium	.891	.893	.889	.889
Sig. nach Bartlett	.000	.000	.000	.000

Tabelle 40 „Gütekriterien“ der Faktoranalyse

von „Galileo“ und „Welt der Wunder“ aber wie in den anderen Wellen auf „Fun“. „Welt der Wunder“ erreichte in den Wellen W1-3 nie Faktorwerte über 0.5.

Faktor 1: MTV

Häufig / praktisch immer (in %) Sendung	Nutzung				Gespr.		Wilcox Anz.Kl.
	W1	W2	W3	W4	W1	W4	
Video Clips (MTV, VIVA,...)	37	29	28	32	44	54	-0/+3
Musik Charts (MTV, VIVA,...)	26	21	20	21	35	40	-3/+2
MTV Date My Mom	18	13	12	9	14	17	-0/+3
MTV Pimp My Ride	18	12	10	9	19	19	-0/+6
MTV Dismissed	15	10	8	6	11	14	-1/+2
Cronbachs Alpha*	.899	.891	.887	.890			-4/+16

Tabelle 41 TV Genre: MTV (Einheitsset)

*Alpha lässt sich durch den Ausschluss einzelner Items nicht weiter verbessern.

Faktor 2: Soap

Häufig / praktisch immer (in %) Sendung	Nutzung				Gespr.		Wilcox Anz.Kl.
	W1	W2	W3	W4	W1	W4	
Marienhof	4	4	4	4	14	5	-0/+1
Verbotene Liebe	4	4	5	4	15	7	-2/+1
Unter Uns	4	5	4	4	14	6	-0/+2
Gute Zeiten Schlechte Zeiten	8	8	8	6	23	12	-1/+1
Alles Was Zählt	2	5	7	5	12	9	-9/+0
Cronbachs Alpha	.818	.838	.835	.839			-12/+5

Tabelle 42 TV Genre: Soap (Einheitsset)

Faktor 3: Krimi

Häufig / praktisch immer (in %) Sendung	Nutzung				Gespr.		Wilcox Anz.Kl.
	W1	W2	W3	W4	W1	W4	
Lenßen und Partner	14	12	10	9	15	7	-2/+1
K11 – Kommissare im Einsatz	15	13	11	8	7	7	-0/+2
Niedrig und Kuhnt	11	8	7	5	14	4	-1/+1
Cronbachs Alpha	.885	.877	.884	.874			-3/+4

Tabelle 43 TV Genre: Krimi (Einheitsset)

Faktor 4: Sport

Häufig / praktisch immer (in %) Sendung	Nutzung				Gespr.		Wilcox Anz.Kl.
	W1	W2	W3	W4	W1	W4	
Sport Aktuell	22	18	21	19	32	35	-0/+1
Sportpanorama	20	19	20	17	26	26	-0/+2
Fußball	32	27	26	24	52	71	-0/+2
Cronbachs Alpha	.851	.852	.857	.858			-0/+5

Tabelle 44 TV Genre: Sport (Einheitsset)

Faktor 5: CSI

Häufig / praktisch immer (in %) Sendung	Nutzung				Gespr.		Wilcox Anz.Kl.
	W1	W2	W3	W4	W1	W4	
CSI NY	14	14	14	12	22	20	-1/+3
CSI (Las Vegas)	15	15	16	14	22	21	-5/+0
CSI Miami	25	21	20	18	27	26	-0/+4
Navy CIS	10	10	11	11	18	14	-1/+0
Cronbachs Alpha	.914	.925	.927	.919			-7/+7

Tabelle 45 TV Genre: CSI (Einheitsset)

Faktor 6: Boulevard

Häufig / praktisch immer (in %) Sendung	Nutzung				Gespr.		Wilcox Anz.Kl.
	W1	W2	W3	W4	W1	W4	
Blitz	10	9	10	10	15	11	-4/+0
Taff	18	16	18	19	20	22	-2/+1
Exklusiv	10	9	9	8	17	9	-0/+2
Cronbachs Alpha	.879	.886	.855	.868			-6/+3

Tabelle 46 TV Genre: Boulevard (Einheitsset)

Faktor 7: Fun

Häufig / praktisch immer (in %) Sendung	Nutzung				Gespr.		Wilcox Anz.Kl.
	W1	W2	W3	W4	W1	W4	
Simpsons	38	34	35	37	51	68	-2/+4
Malcolm mittendrin	36	34	28	23	31	36	-0/+10
Southpark	17	15	17	20	29	48	-6/+0
Cronbachs Alpha	.811	.790	.777	.774			-8/+14

Tabelle 47 TV Genre: Fun (Einheitsset)

Faktor 8: US

Häufig / praktisch immer (in %) Sendung	Nutzung				Gespr.		Wilcox Anz.Kl.
	W1	W2	W3	W4	W1	W4	
Gilmore Girls	19	15	17	17	17	26	-1/+1
OC California	29	23	17	18	33	41	-0/+7
Charmed	19	19	16	10	12	14	-1/+5
Desperate Housewives	23	23	26	29	36	56	-9/+0
Grey's Anatomy	16	20	18	24	21	44	-11/+0
Cronbachs Alpha*	.822	.822	.814	.815			-22/+13

Tabelle 48 TV Genre: US Serie (Einheitsset)

*Alpha lässt sich durch den Ausschluss einzelner Items nicht weiter verbessern.

Die interne Konsistenz der Faktoren kann bei allen Faktoren und in allen Wellen als gut bezeichnet werden und ließe sich in einzelnen Fällen auch durch den Ausschluss einzelner Items nicht weiter erhöhen. Es scheint sich somit um relativ stabile inhaltliche Strukturen der Fernsehnutzung zu handeln. Wie später noch genauer ausgeführt wird, ist die Identifizierung eines reduzierten Sets von Nutzungsvariablen eine Grundvoraussetzung für den Einsatz der akteursorientierten Modellierung.

Wertet man die Nutzungshäufigkeit anhand der oben dargestellten Werte aus, so zeigt sich über alle Sendungen hinweg ein deutlicher Trend zu einer abnehmenden Nutzung. Vergleicht man die Werte der Wellen W1 und W4, so sind bei 21 der 31 Sendungen (68%) in W4 tiefere Werte festzustellen. Sechs Sendungen (19%) werden in der letzten Befragung häufiger gesehen und vier Sendungen (13%) genau gleich häufig wie zu Beginn. Addiert man hingegen die Veränderungen auf der Eben der einzelnen Klassen, bestätigt sich diese generelle Tendenz nicht. Auf dieser Ebene sind 62 signifikante Unterschiede mit abnehmender und 67 mit zunehmender Tendenz feststell-

bar. Während die generelle Tendenz also abnehmend ist, gibt es demnach eine ganze Reihe von Sendungen, die sich auf der Ebene einer Schulklasse zunehmender Beliebtheit erfreuen.

Dieser Befund kann als erster Hinweis darauf gedeutet werden, dass es innerhalb der Schulklassen zu Prozessen der Ko-Orientierung kommt. Die Nutzungshäufigkeit einer Sendung ist demnach nicht nur von deren Inhalt abhängig, da ansonsten vergleichbare Tendenzen in allen Schulklassen vorhanden sein müssten. Vielmehr scheint es zu einer gruppenspezifischen Veränderung des Nutzungsverhaltens zu kommen.

9.7.3 Verhältnis von Gesprächs- und Nutzungshäufigkeit (Talkability)

Im Theorieteil wurde die Vermutung aufgestellt, dass es Medieninhalte gibt, welche über einen höheren Nutzungswert für die interpersonale Kommunikation verfügen. Eine Möglichkeit, diese Vermutung von unterschiedlicher „Talkability“ zu prüfen, besteht im Vergleich der Nutzungs- und Gesprächshäufigkeit verschiedener Fernsehsendungen. Der Nutzungswert wird hierbei rein quantitativ verstanden und deshalb mit der Häufigkeit der interpersonalen Kommunikation gleichgesetzt. Würden alle Sendungen über einen gleich großen Nutzen für die interpersonale Kommunikation verfügen, so müsste ein stabiles Verhältnis zwischen Nutzungs- und Gesprächshäufigkeit resultieren. Tabelle 49 zeigt indes auf, dass hier deutliche Unterschiede für einzelne Sendungen und Genres bestehen. Während über die Sportsendungen und die „Fun“-Sendungen überproportional häufig gesprochen wird, werden die Kriminalserien verhältnismäßig wenig zum Gegenstand der interpersonalen Kommunikation.

Sofern sich die Mediennutzung am Nutzen für die interpersonale Kommunikation orientiert, müsste sich im Verlauf der Untersuchung eine zunehmende Konsistenz der Nutzungs- und Gesprächshäufigkeit einstellen. Es wird also angenommen, dass die einzelnen Personen vor dem Eintritt in die Schulklasse gewisse Nutzungsmuster (Prädispositionen) besitzen. Im Austausch mit der Schulklasse erweisen sich sodann einige Sendungen als nützlich (häufige Gespräche) und andere als weniger nützlich. Im Verlauf der Zeit hat dies, so die Vermutung, einen Einfluss auf das Nutzungsverhalten, und das Verhältnis zwischen Nutzungs- und Gesprächshäufigkeit sollte sich angleichen. Zur Überprüfung dieser Hypothese wird in Tabelle 49 die Spannweite der Werte (Min und Max), sowie der Mittelwert ausgewiesen. Es zeigt sich, dass die Spannweite in W4 deutlich kleiner ist und auch ein tieferer Mittelwert besteht. *Beide Indikatoren deuten demnach auf einen zunehmenden Abgleich zwischen Nutzungs- und Gesprächshäufigkeit im Zeitverlauf hin.*

Sendung	Verhältnis Gesprächs- /Nutzungshäufigkeit		
	W1	W4	Mean W4
Video Clips (auf MTV, Viva, etc.)	1.19	1.87	1.61
Musik Charts / Hitparade (auf MTV, Viva, etc.)	1.35	1.88	
MTV Date my Mom	.77	1.36	
MTV Pimp my Ride	1.03	1.55	
MTV Dismissed	.79	1.37	
Marienhof	3.39	1.23	1.48
Verbotene Liebe	3.36	1.70	
Unter uns	3.11	1.18	
Gute Zeiten, schlechte Zeiten	2.75	1.50	
Alles, was zählt	6.11	1.79	
Lenssen und Partner	1.09	.57	.55
K 11 – Kommissare im Einsatz	.49	.55	
Niedrig und Kuhnt	1.31	.52	
Sport aktuell	1.44	1.97	2.01
Sportpanorama	1.27	1.41	
Fußball	1.65	2.66	
CSI NY	1.54	1.42	1.37
CSI (Las Vegas)	1.46	1.39	
CSI Miami	1.08	1.28	
Navy CIS	1.73	1.39	
Blitz	1.56	1.14	1.17
Taff	1.13	1.38	
Exklusiv	1.61	1.00	
Die Simpsons	1.34	1.98	2.09
Malcolm mittendrin	.87	1.06	
South Park	1.68	3.22	
Gilmore Girls	.91	1.65	1.78
O.C., California	1.15	1.81	
Charmed	.65	.76	
Desperate Housewives	1.56	2.44	
Grey's Anatomy	1.32	2.24	
Min	.49	.52	
Max	6.11	3.22	
Mittelwert	1.63	1.52	

Tabelle 49 Talkability als Verhältnis von Nutzungs- und Gesprächshäufigkeit

9.7.4 Gesprächskonstellation in Abhängigkeit der Fernsehnutzung der Alteri

W2_F10 In %	13-14				15-16				Ges
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
nie	3	0	12	5	3	2	4	5	4
sehr selten	21	35	15	14	3	12	9	14	13
mehrmals pro Monat	18	26	27	43	31	30	34	36	33
mehrmals pro Woche	42	29	34	21	44	40	37	34	36
täglich	15	10	12	17	19	16	16	11	14
Gesamt	5	4	6	6	9	14	26	31	100
N	33	31	41	42	62	102	191	221	723

Tabelle 50 Häufigkeit, dass Klassenkameraden die Sendung auch gesehen haben

Rund 50% der befragten Schüler gaben an, dass es „mehrmals pro Woche“ oder gar „täglich“ vorkommt, dass zumindest ein Klassenkamerad eine Sendung ebenfalls gesehen hat (Tabelle 50). Nur etwa 17% gab an, dass es „nie“ oder „sehr selten“ vorkommt, dass jemand anderes eine Sendung ebenfalls gesehen hat.

Gespräche über TV Unterhaltung (W4_F10f)	gleiche Sendung gesehen (W4_F20)					Ges.
	nie	sehr selten	mehrm/ Monat	mehrm/ Woche	täglich	
mehrmals/ Woche	1	5	22	52	20	206
täglich	3	0	5	38	54	39

Tabelle 51 Häufigkeit, dass Klassenkameraden die gleiche Sendung gesehen haben bei Personen, die häufig über Unterhaltungssendungen sprechen.

Betrachtet man lediglich die Angaben derjenigen Personen, die angeben, mehrmals pro Woche oder täglich mit Klassenkameraden über Unterhaltungssendungen zu sprechen, so erkennt man, dass es eher selten der Fall ist, als einzige Person eine Sendung gesehen zu haben. Bei Personen, die täglich über TV Sendungen sprechen, kommt dies nur bei ca. 8% mehrmals pro Monat oder seltener vor (Tabelle 51). Die Spearman Korrelation zwischen allen Kategorien der beiden (ordinal skalierten) Fragen beträgt $\rho = .44$ und ist höchst signifikant ($p < .001$). *Wenn man über eine Fernsehsendung spricht,*

ist man also selten die einzige Person, die eine Sendung gesehen hat. Dies unterstreicht das integrative Potential von Fernsehsendungen. Interessanterweise ist die Korrelation zwischen der eigenen Nutzungshäufigkeit und der Nutzungshäufigkeit der Klassenkameraden grösser (.44) als zwischen der Wichtigkeit, mitreden zu können und der Nutzung der Klassenkameraden (.35).

	Wichtigkeit mitreden (W4_F9f)	Häufigkeit Gespräche (W4_F10f)	Alteri auch gesehen (W4_F20)
Spearman-Rho			
Wichtigkeit mitreden (W4_F9f)	-	.63***	.35***
Häufigkeit Gespräche (W4_F10f)	.63***	-	.44***
Alteri auch gesehen (W4_F20)	.35***	.44***	-

Tabelle 52 Korrelationen zwischen der Wichtigkeit, Häufigkeit und Anteil ebenfalls gesehener Sendungen

Der Befund wird auch durch die Umkehrfrage bestätigt, wie häufig es vorkommt, dass *kein* Klassenkamerad die Sendung gesehen hat. Bei den Personen, die mehrmals pro Woche oder täglich über Unterhaltungssendungen sprechen, kommt es nur bei 27% mehrmals pro Woche oder täglich vor, dass kein Klassenkamerad die Sendung gesehen hat.

Gespräche über TV Unterhaltung (W4_F10f)	gleiche Sendung <i>nicht</i> gesehen (W4_F23)					Ges.
	nie	sehr selten	mehrm/ Monat	mehrm/ Woche	täglich	
mehrmals/Woche	2	33	38	27	0	29
täglich	8	36	31	21	5	5
Gesamt	6	27	41	22	5	100
Anzahl	44	193	293	157	35	722

Tabelle 53 Häufigkeit, dass bei Gesprächen die Alteri eine Sendung nicht gesehen haben (Spaltenprozente)

9.7.5 Inhalte der Gespräche über das Fernsehen (W4_F25)

In der vierten Befragungswelle wurden die Schüler gefragt, über welche Dinge beim Thema Fernsehen wie häufig gesprochen wird. Die Items wurden anhand einer offenen Abfrage in der ersten Welle (W1_F37) gebildet und um solche aus der Literatur ergänzt. Antworten waren möglich auf einer Skala von 1 (praktisch nie) bis 4 (sehr häufig). In Tabelle 54 sind alle Werte ab 2.50 in fetter Schrift und Werte unter 2.00 in kursiver Schrift dargestellt, um

die bedeutenden und unwichtigen Gesprächsthemen hervorzuheben. Zudem sind die Gesprächsthemen anhand des Mittelwerts absteigend sortiert. *Über alle Personengruppen hinweg betrachtet, wird am häufigsten über Dinge gesprochen, die „besonders lustig“ waren (Lustige Dinge),* gefolgt von allgemeinen Bewertungen, „welche Sendungen man gut und welche man schlecht findet“ (Sendung Bewertung), einer Bewertung von Schauspielern („Welche Schauspieler man mag und welche nicht“) und der Inhalt der Sendung („Was in der Sendung so passiert ist“). Zu den weniger häufig thematisierten Aspekten gehören (in absteigender Reihenfolge) die Bewertung der Sender, „Dinge die besonders langweilig waren“, allgemeine Hinweise auf das eigene Nutzungsverhalten („Wie häufig und wie lange man Fernseh schaut“) sowie der soziale Kontext der Nutzung („Ob man die Sendung alleine oder mit jemand anderem gesehen hat“).

Themenhäufigkeit (W4_F25)	13-14				15-16				Mean
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
Mittelwerte									
Lustige Dinge	2.73	2.77	2.55	3.00	3.00	2.75	2.89	2.99	2.88
Sendung Bew.	2.03	2.71	2.48	2.72	2.81	2.61	2.50	2.68	2.60
Schauspieler	2.06	2.90	1.83	2.95	2.19	3.02	2.08	2.91	2.54
Sendung Inhalt	2.42	2.58	2.39	2.69	2.61	2.69	2.41	2.54	2.53
Spannende Dinge	2.33	2.60	2.12	2.53	2.52	2.58	2.34	2.54	2.46
Rezitation	2.53	2.50	2.44	2.37	2.72	2.32	2.61	2.32	2.46
Was gesehen	2.24	2.19	2.21	2.56	2.32	2.44	2.42	2.46	2.40
Lästern	2.36	2.47	2.12	2.26	2.52	2.17	2.43	2.51	2.40
Krasse Dinge	2.27	2.65	2.38	2.28	2.52	2.42	2.31	2.18	2.32
Inhaltsvermittlung	2.45	2.32	1.95	2.58	2.26	2.43	2.13	2.35	2.29
Nutzungsabsicht	2.22	2.45	1.98	2.30	2.19	2.28	2.14	2.21	2.20
Verarbeitung	2.03	2.26	1.93	2.12	2.08	2.10	2.08	2.18	2.11
Traurige Dinge	1.82	2.48	1.45	2.09	1.69	2.41	1.63	2.35	2.03
Sendepplatz	2.24	2.19	1.79	2.02	2.05	2.04	1.99	1.94	2.00
Sender Bewertung	2.03	2.03	1.90	2.16	2.15	2.07	1.95	1.92	1.99
Langweilige Dinge	1.88	2.32	2.02	2.14	1.95	2.03	1.95	1.88	1.97
Nutzungsverhalten	1.94	1.68	1.76	1.79	1.57	1.59	1.75	1.68	1.70
Sozialer Kontext	1.85	1.71	1.54	1.65	1.68	1.64	1.69	1.66	1.67

Tabelle 54 Häufigkeit verschiedener Themen bei Gesprächen über das Fernsehen

Eine Hauptkomponentenanalyse ergab bei Ausschluss von Faktorladungen kleiner .4 keine reliablen Faktoren. Eine induktive Identifizierung genereller

Themenkomplexe der interpersonalen Kommunikation über das Fernsehen, dessen Inhalte und die Nutzungssituation muss somit als gescheitert angesehen werden.

9.7.6 Gesprächsfunktionen beim Fernsehen (W4_F21)

Auch für die Gesprächsfunktionen konnte keine faktoranalytische Lösung mit befriedigenden Gütekriterien erzielt werden. Die Befunde beschränken sich deshalb auf eine Auswertung der einzelnen Items. Antworten waren möglich auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu). Die Ergebnisse für die verschiedenen Personengruppen sind nach dem Durchschnittswert in der letzten Spalte in absteigender Reihenfolge sortiert (Tabelle 55).

Betrachtet man die fünf bedeutendsten Items, erkennt man, dass alle im Theorieteil vermuteten Funktionen vertreten sind. Das erste Item „Wenn wir auf Fernsehsendungen zu sprechen kommen, dann diskutieren wir, welche Sendungen man sich unbedingt ansehen muss“ und das vierte Item „...dann erhalte ich Hinweise, welche Sendungen mir gefallen könnten, die ich noch nicht kenne“ beziehen sich eindeutig auf die Selektions-Funktion. Das zweite Item bezieht sich auf die Aussage „...dann macht es Spaß, mitreden zu können“ und lässt sich mit den Funktionen der Stimmungsregulierung, aber auch der sozialen Integrationsfunktion in Verbindung bringen. Die Items drei („...dann werden einzelne Szenen sehr genau nacherzählt“) und vier („...dann erfahre ich Dinge, die mir selbst nicht aufgefallen sind, obwohl ich die Sendung auch gesehen habe“) verweisen vor allem auf die beiden kognitiven Funktionen der Information und Verarbeitung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Entwicklung einer Skala zur Messung der Nutzungsfunktionen nicht geglückt ist. Dies ist insofern wenig erstaunlich, als dass bereits im Theorieteil auf die vielschichtige Verschränkung der Funktionen in konkreten Handlungssituationen hingewiesen wurde. Die Relevanz der fünf vermuteten Funktionen ließ sich davon ungeachtet trotzdem nachweisen. So beziehen sich die fünf bedeutendsten Items auf alle fünf Funktionen. Bemerkenswert ist der Befund, dass die Selektions-Funktion, eine bisher kaum beachtete Funktion, eine besonders hohe Bedeutung besitzt.

Gesprächsfunktionen (W4_F21) Mittelwerte	13-14				15-16				Mean
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
Welche Sendungen sehen	2.12	2.61	2.33	2.65	2.44	2.66	2.31	2.54	2.47
Spaß mitreden	2.48	2.68	2.29	2.44	2.57	2.49	2.43	2.41	2.45
Szenen nacherzählen	2.39	2.37	2.4	2.49	2.44	2.35	2.39	2.39	2.39
Hinweise auf Sendungen	2.24	2.32	2.00	2.26	2.29	2.40	2.24	2.46	2.32
Dinge erfahren	2.30	2.48	2.05	2.44	2.31	2.27	2.23	2.31	2.28
Alle können mitreden	2.12	2.1	2.17	2.26	2.18	2.17	2.11	2.37	2.22
Bedeutung diskutieren	2.03	2.23	2.00	2.00	2.19	2.24	2.01	2.17	2.11
Nacherleben	2.03	2.29	1.76	2.02	2.03	2.15	1.99	2.11	2.06
Hintergrundwissen einbringen	1.88	1.84	1.98	1.70	2.44	1.93	2.23	1.97	2.05
Auf dem Laufenden sein	2.06	2.24	1.76	1.88	1.85	2.13	1.95	2.04	2.00
Nur mitreden wenn Bescheid	1.97	1.67	1.79	2.00	2.16	2.00	2.17	1.90	2.00
Unverständliches verstehen	1.88	2.17	1.74	1.84	1.94	2.03	1.92	2.00	1.95
Hintergrundinfo erhalten	2.03	2.16	1.88	1.74	1.97	1.88	1.96	1.97	1.95
Meinung bilden	2.00	1.97	1.83	1.84	2.08	1.85	1.94	1.91	1.92
Ins Gespräch kommen	2.00	1.77	1.74	1.60	1.87	2.00	1.77	1.86	1.84
Zeigen das informiert	1.85	2.03	1.86	1.81	1.95	1.71	1.89	1.68	1.80
Kritik diskutieren	1.70	1.84	1.88	1.60	1.68	1.76	1.67	1.71	1.71
Gesprächsaufhänger	1.82	1.65	1.52	1.58	1.95	1.63	1.67	1.53	1.64
Wichtig informiert zu sein	1.76	1.74	1.60	1.40	1.60	1.46	1.60	1.44	1.53
Weil kein anderes Thema	1.76	1.48	1.36	1.40	1.73	1.47	1.61	1.47	1.53
Freuen wenn Bescheid	1.76	1.52	1.71	1.30	1.69	1.45	1.65	1.35	1.52
Unangenehm wenn nicht kennen	2.00	1.45	1.48	1.54	1.50	1.39	1.64	1.42	1.52

Tabelle 55 Bedeutung verschiedener Gesprächsfunktionen beim Fernsehen

9.7.7 Informations-Funktion bzgl. des Fernsehens

Wie in Abschnitt 9.7.6 festgestellt wurde, erfüllt die interpersonale Kommunikation in den Schulklassen unter anderem die Funktion, Fernsehsendungen auszuwählen. Die Auswahl von Fernsehsendungen erfolgt jedoch nicht nur in Abhängigkeit der Gespräche in der Schulklasse, sondern auch aufgrund von Gesprächen mit anderen Bezugsgruppen, Vorschauen am Fernsehen, Werbung, Programmzeitschriften und bei der Mediennutzung selbst (Zappen). Um die Bedeutung der interpersonalen Kommunikation als Selektionshilfe besser einschätzen zu können, wurde deshalb auf einer fünfstufigen Skala gefragt, wie wichtig verschiedene Informationsquellen sind, um neue Fernsehsendungen zu finden, die einem gefallen (1 = gar nicht wichtig, 5 = sehr wichtig).

Informationsquellen (W4_F31) Mittelwerte	13-14				15-16				Mean
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
Vorschau in TV	3.41	2.90	3.02	3.72	3.39	3.77	3.27	3.61	3.46
Werbung (Plakate, Inserate,...)	3.47	3.32	2.98	3.67	3.16	3.66	3.24	3.51	3.40
Zappen	3.13	2.84	2.93	3.49	3.19	3.60	3.12	3.46	3.30
Gespräche mit KollegInnen	3.06	3.19	2.39	3.09	3.16	3.39	2.86	3.26	3.09
Gespräche mit Klassenkameraden	3.03	3.37	2.52	3.16	3.03	3.18	2.84	3.14	3.02
Programmzeitschrift	2.59	2.32	2.45	2.79	2.44	2.42	2.37	2.60	2.49
Zeitungen und Zeitschriften	2.31	2.32	2.14	2.56	2.07	2.43	2.21	2.36	2.30
Gespräche mit Eltern/Lehrern	2.33	1.81	1.83	1.81	1.75	1.86	1.82	1.79	1.83

Tabelle 56 Bedeutung verschiedener Quellen, um über neue Fernsehsendungen informiert zu werden

Die Auswertung in Tabelle 56 zeigt, dass wesentliche Selektionshinweise entweder durch das Fernsehen selbst gemacht werden (Vorschauen) oder eher zufällig bei der Nutzung erfolgen (beim Durchzappen der Sender). Von großer Bedeutung scheint auch die Werbung „in Zeitschriften, Plakate, Inserate, etc.“ zu sein. Programmhinweise in speziellen Programmzeitschriften, Zeitschriften und Zeitungen haben eine untergeordnete Bedeutung, genauso wie die Gespräche mit Erwachsenen (Eltern und Lehrer). Die Gespräche mit KlassenkameradInnen und KollegInnen außerhalb der Schulklas-

se scheinen etwa gleich wichtig zu sein und weisen eine „mittlere bis hohe Relevanz“ auf.

Zur relativen Bedeutung der interpersonalen Kommunikation als Selektionshilfe für die Mediennutzung von Jugendlichen kann somit festgehalten werden, dass die Gleichaltrigen eine wichtige Informationsquelle darstellen, während Gespräche mit Erwachsenen kaum von Bedeutung sind. *Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass bei der Analyse der Fernsehnutzung von Jugendlichen die Berücksichtigung der Peergruppe unumgänglich ist, auch wenn das Fernsehen vielfach im Kontext der Familie genutzt wird (vgl. Abschnitt 9.5.3).*

Im Theorieteil wurde erläutert, dass die Informations-Funktion unter anderem darin besteht, dass die interpersonale Kommunikation als *Backup für verpasste Medieninhalte* dienen kann oder den *Einstieg in komplexe Medieninhalte* ermöglicht (vgl. Abschnitt 5.6.4). Gespräche mit anderen Rezipienten sind aber nicht die einzige Backup-Variante. Gerade das Internet bietet eine Fülle an Informationen zu allen Fernsehsendungen an. So finden sich auf der Homepage der TV-Sender meistens Hinweise zu den Inhalten von Serien oder gar Fan-Foren, wo über die Inhalte der Folgen diskutiert werden kann (Friemel 27.3.2009). Eine weitere Möglichkeit, eine Serie nach deren Ausstrahlung zu nutzen, besteht im (zumeist illegalen) Download. Um die Bedeutung der verschiedenen Backup-Möglichkeiten zu ermitteln, wurde auf einer vierstufigen Skala nach deren Bedeutung gefragt (1 = gar nicht wichtig, 4 = sehr wichtig). Die Frage wurde dabei nur bezüglich „Sendungen mit mehreren Folgen“ gestellt, worauf im Folgenden mit dem Begriff „Serien“ verwiesen wird. Die Auswertungen in Tabelle 57 und Tabelle 58 zeigen die Werte für all jene Befragten, welche mindestens „selten“ eine Serie nutzen ($W4_F17 > 0$).

Informationsquellen (W4_F18) Mittelwerte	13-14				15-16				Mean
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
KollegInnen	2.07	2.41	2.29	2.79	2.20	2.87	2.05	2.62	2.43
KlassenkameradInnen	2.11	2.59	2.18	2.71	2.31	2.76	1.97	2.45	2.36
Homepage Sender	1.41	2.00	1.29	1.56	1.42	1.76	1.47	1.49	1.53
Download der Folge	1.33	1.12	1.46	1.44	1.52	1.18	1.40	1.27	1.33
Forum zur Sendung	1.26	1.81	1.30	1.18	1.22	1.42	1.24	1.28	1.30

Tabelle 57 Bedeutung verschiedener Backup Möglichkeiten bei verpassten Serien

Tabelle 57 zeigt auf, welche hohe Relevanz der Peergruppe als Backup-Möglichkeit zukommt. Die Werte für KollegInnen außerhalb der Schulklassen

und KlassenkameradInnen unterscheiden sich kaum, während die erwähnten Informationsquellen im Internet von untergeordneter Bedeutung sind.

Wenn eine Serie nicht von Beginn an genutzt werden kann, fehlen dem Rezipienten möglicherweise wichtige Hintergrundinformationen, was ein vollständiges Verständnis der Zusammenhänge verhindern kann. Es wird deshalb davon ausgegangen, dass Rezipienten in solchen Situationen versuchen, ihre Wissenslücken zu schließen. Neben den oben erwähnten Quellen, welche als Backup für verpasste Sendungen genutzt werden, sind für das „Aufarbeiten“ ganzer Serien auch DVDs mit allen bisherigen Folgen von Interesse.²⁸¹

Informationsquellen (W4_F19) Mittelwerte	13-14				15-16				Mean
	N-Gym		Gym		N-Gym		Gym		
	m	f	m	f	m	f	m	f	
KollegInnen	2.00	2.41	2.07	2.65	2.22	2.75	2.03	2.53	2.36
KlassenkameradInnen	2.07	2.52	2.00	2.62	2.17	2.66	1.95	2.46	2.31
DVD	1.58	2.22	1.78	1.97	1.66	1.81	1.68	1.84	1.79
Homepage Sender	1.46	2.00	1.37	1.59	1.35	1.77	1.50	1.49	1.54
Forum zur Sendung	1.26	1.96	1.22	1.26	1.24	1.50	1.30	1.30	1.35
Download der Folge	1.30	1.31	1.41	1.38	1.45	1.21	1.42	1.28	1.33

Tabelle 58 Bedeutung verschiedener Informationsquellen, um später in eine Serie einzusteigen

Tabelle 58 zeigt eine ähnliche Bedeutungshierarchie wie bei den Backup Möglichkeiten. Die Gespräche mit den Peergruppen in- und außerhalb der Schulklasse sind von wesentlich höherer Bedeutung als alle Internetquellen. Die zusätzlich berücksichtigte Möglichkeit der DVDs reiht sich zwischen diese beiden Gruppen ein. *Bezüglich der Informations-Funktion interpersonalen Kommunikation über Fernsehsendungen kann somit eine hohe Relevanz festgestellt werden. Dies sowohl in Form eines Backups bei verpassten Sendungen als auch als Einstiegshilfe für komplexe Medieninhalte.*

²⁸¹ Solche DVD's werden in der Regel erst mit einer zeitlichen Verzögerung im Handel angeboten, weshalb sie nicht als Backup für einzelne Sendungen dienen können.

9.7.8 Zusammenfassung der Befunde zur interpersonalen Kommunikation über das Fernsehen

Die obigen Abschnitte verdeutlichen, dass die Thematik der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte außerordentlich facettenreich ist und auch bei der Beschränkung auf ein einzelnes Medium eine Fülle an Forschungsbefunden zu Tage fördert. Für die meisten der hier untersuchten Fragestellungen liegen leider keine Referenzstudien vor, weshalb Vergleiche mit anderen Populationen oder Medien nicht möglich waren.

Unter dem Begriff der „Talkability“ wurde geprüft, ob es Fernsehsendungen gibt, über die im Vergleich zu ihrer Nutzungshäufigkeit über- bzw. unterproportional häufig gesprochen wird. Dabei hat sich gezeigt, dass insbesondere für Fun-Sendungen (z.B. Comic-Serien) und Sport eine *hohe Talkability* festgestellt werden kann.²⁸² Weiter hat sich gezeigt, dass sich im Verlauf eines Schuljahres die Werte der Nutzungs- und Gesprächshäufigkeit einander angleichen. *Dies ist ein deutlicher Hinweis dafür, dass Fernsehsendungen nicht zuletzt auch zum Zweck der sozialen Integration genutzt werden und umgekehrt der soziale Kontext einen Einfluss auf die Mediennutzung hat* (vgl. Abschnitt 9.7.3). In Gesprächssituationen über Fernsehsendungen sind denn auch meistens mehrere Personen anwesend, welche die spezifische Sendung gesehen haben. Dieser Befund bestätigte sich auch bei der umgekehrten Abfrage. So konnte festgestellt werden, dass ein Rezipient in Gesprächssituationen kaum je die einzige Person ist, welche eine Sendung rezipiert hat (Abschnitt 9.7.4).

In den Abschnitten 9.7.5 und 9.7.6 wurde versucht, generelle Kategorien von Gesprächsthemen und Gesprächsfunktionen zu ermitteln. In beiden Fällen hat sich jedoch gezeigt, dass es nicht gelungen ist, Items zu entwickeln, welche über genügend Trennschärfe verfügten. Dies wurde als Indiz dafür gewertet, dass – wie theoretisch angenommen – *die verschiedenen Funktionen in konkreten Handlungssituationen eng miteinander verbunden sind* und kaum Situationen bestehen, in der eine Funktion isoliert auftritt.

Von besonderem Interesse für die weitere Auswertung sind die Befunde aus der Analyse der genutzten Fernsehsendungen in den Schulklassen (vgl. Abschnitt 9.7.2). Hierbei wurden wichtige Indizien dafür festgestellt, dass die *Nutzungshäufigkeit der verschiedenen Sendungen in Abhängigkeit der Klassenzugehörigkeit variiert (Ko-Orientierung)*. Welche spezifischen

²⁸² Die hohe Bedeutung „lustiger“ Medieninhalte bestätigte sich auch im Abschnitt über die Gesprächsinhalte (9.7.5).

Handlungslogiken diese Dynamik erklären können, gilt es nun mittels sozialer Netzwerkanalyse zu prüfen (Abschnitte 9.8 und 9.9).

9.8 Relevanz des untersuchten sozialen Kontexts

Personen sind stets in mehreren sozialen Kontexten gleichzeitig eingebunden. Die hier befragten Schüler sind sowohl Mitglied ihrer Klasse als auch Teil einer Familie sowie in die Peergruppe am Wohnort (Nachbarschaft) eingebunden. Aus forschungspraktischen Gründen konnten in der vorliegenden Untersuchung nicht alle interessierenden sozialen Kontexte berücksichtigt werden. Aufgrund der Beschränkung der nachfolgenden Netzwerkanalyse auf die Schulklasse gilt es deshalb zu klären, von welcher „relativen“ Bedeutung die Schulklasse als Bezugsgruppe ist.

In den bisherigen Auswertungen gab es bereits einige Hinweise auf die Relevanz der Schulklasse für die interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte (vgl. hierzu die Befunde aus den Abschnitten zu den unterschiedlichen Gesprächssituationen (9.6) und der Informations-Funktion (9.7.7)). Unabhängig vom Gesprächsinhalt soll im Folgenden geprüft werden, welche Relevanz verschiedene Bezugsgruppen aufweisen. Sofern festgestellt werden kann, dass die Schulklasse eine wichtige Bezugsgruppe ist, kann auf Basis der Theorie der sozialen Identität (Abschnitt 3.8) angenommen werden, dass die Gespräche auch Konsequenzen für das Handeln der Akteure haben. Aus netzwerkanalytischer Perspektive geht es dabei um die Frage, ob die Netzwerk Grenzen sinnvoll gezogen wurden und das Setting der Bezeichnung als „Gesamtnetzwerk“ gerecht wird.

Wie von Friemel und Knecht vorgeschlagen, lässt sich die Validität der Netzwerk Grenzen in zwei Schritten prüfen, wobei in einem ersten Schritt die Relevanz des untersuchten Netzwerks ins Verhältnis zur Relevanz des nicht untersuchten Netzwerks gesetzt wird. In einem zweiten (komparativen) Schritt wird sodann geprüft, ob für Personen mit unterschiedlicher Bezugsgruppenorientierung abweichende Befunde bezüglich des Untersuchungsgegenstandes ausgemacht werden können (Friemel, Knecht 2009). In diesem Abschnitt wird lediglich der erste Schritt der Validierung durchgeführt, da aufgrund der positiven Befunde desselben der zweite Schritt nicht notwendig erscheint. Zur Prüfung der Relevanz des untersuchten Netzwerks können entweder Pauschalfragen (vgl. Abschnitt 9.8.1) oder eine soziometrische Methodenkombination (Abschnitt 9.8.2) eingesetzt werden. In den nachfolgenden Abschnitten werden beide Varianten angewendet.

9.8.1 Validierung anhand von Pauschalfragen

Der Begriff der Pauschalfrage wird verwendet, da hierbei nach der „pauschalen“ Relevanz von ganzen Personengruppen gefragt wird, während in soziometrischen Erhebungen die Relevanz der Beziehungen zu einzelnen Personen erhoben wird. Wie im Theorieteil genauer ausgeführt wurde, geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass Einstellung und Handeln von Individuen stark durch das Streben nach Konsistenz geprägt sind. Aus diesem Grund wurden die Schüler gebeten, auf einer fünfstufigen Skala zu bewerten, wie wichtig es ihnen ist, mit den verschiedenen Referenzgruppen „gut auszukommen“ (1 = gar nicht wichtig; 5 = sehr wichtig). Tabelle 59 zeigt die Mittelwerte für die erste und die letzte Befragungswelle, deren Standardabweichung sowie den Wilcoxon-Test auf signifikante Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten.²⁸³

Bezugsgruppe	Mean W1	SD W1	Mean W4	SD W2	Wilcoxon-Test
Klasse	4.42	.82	4.32	.89	.006
KollegInnen	4.66	.64	4.59	.73	.080
Geschwister	4.01	1.11	4.08	1.12	.016
Eltern	4.28	.89	4.20	1.01	.028
Lehrer	3.34	1.10	3.25	1.20	.008
N	812-839		718-736		

Tabelle 59 Mittelwerte der Bedeutung von verschiedenen Bezugsgruppen

Obwohl die Unterschiede zwischen den beiden Wellen alle signifikant sind, können bei den absoluten Werten nur minimale Veränderungen festgestellt werden. In den beiden Wellen zeigt sich, dass KollegInnen außerhalb der Schulklasse die höchste Bedeutung zukommt, gefolgt von KlassenkameradInnen, Eltern, Geschwistern und Lehrern. Der paarweise Wilcoxon-Test zwischen den Kategorien Klassenkameraden vs. KollegInnen außerhalb der Klasse sowie Klassenkameraden vs. Geschwister weist für beide Befragungs-

²⁸³ Ein Kolmogorov-Smirnov-Test mit Signifikanzkorrektur nach Lilliefors zeigt dabei deutlich, dass keine Normalverteilung sondern eine linksschiefe Verteilung vorliegt (negative Werte für die Schiefe). Der Test nach Levene zeigt im Weiteren, dass keine Homogenität der Varianzen vorliegt, womit die Voraussetzungen für eine Varianzanalyse nicht gegeben sind. Für einen Vergleich der Bedeutung der fünf Bezugsgruppen muss deshalb ein Nicht-Parameterischer Test (Wilcoxon-Test für zwei abhängige Stichproben) zur Anwendung kommen.

zeitpunkte höchst signifikante Unterschiede aus ($p < .001$). Über alle Schultypen hinweg kann somit festgehalten werden, dass der Bezugsgruppe der Schulklasse zwar nicht die höchste Bedeutung zukommt, im Vergleich mit den übrigen Bezugsgruppen (Geschwister, Eltern, Lehrer) aber dennoch als einflussreich angenommen werden kann.

Alter	Wilcoxon	Schulniveau	
		Nicht-Gymnasial	Gymnasial
13-14	m	Klasse > Geschwister W4*	Klasse > Geschwister W1***, W4**
	f	Klasse > Geschwister W1***, W4**	Klasse > Geschwister W1***, W4**
15-16	m	Klasse > Geschwister W1*, Kollegen > Klasse W1***, W4***	Klasse > Geschwister W1***, W4** Kollegen > Klasse W1***, W4***
	f	Kolleginnen > Klasse W1***, W4***	Klasse > Geschwister W1*, Kolleginnen > Klasse W1***, W4***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabelle 60 Signifikante Unterschiede zwischen Referenzgruppen nach Personengruppe und Befragungswelle (Wilcoxon Test)

Die Analyse der drei Peergruppen der KlassenkameradInnen, Geschwister und Kollegen außerhalb der Schulklasse kann nach Schultyp und Geschlecht weiter unterteilt werden, wobei sich zeigt, dass im Alter der 13-14 Jährigen keine signifikanten Unterschiede in der Bedeutung von Klasse und Kollegen bestehen. Erst in der Altersgruppe der 15-16 Jährigen wird es für die Jugendlichen wichtiger, mit den Kollegen außerhalb der Schulklasse gut auszukommen als mit Personen der Schulklasse. In den meisten Zellen sind zudem signifikante Unterschiede zwischen Klasse und Geschwistern feststellbar und dies ausnahmslos in der Richtung, dass das Verhältnis zur Klasse von größerer Bedeutung ist (Tabelle 60). Eine detailliertere Analyse, in der neben dem Alter und dem Schultyp auch noch die konkreten Schulen unterschieden wurden, zeigte keine Anomalien einzelner Schulen. Die wesentlichen Unterschiede scheinen somit bezüglich der beiden Altersgruppen zu bestehen.

Abschließend soll noch die bivariate Analyse der Daten Aufschluss darüber liefern, inwiefern die fünf Referenzgruppen in Zusammenhang stehen. Hierfür wird die Pearson Korrelation berechnet, da die erhobenen Daten intervallskaliert sind und die Streudiagramme auf lineare Zusammenhänge hindeuten.

Korrelation (Pearson) NW1 = (809-839) NW4 = (713-735)	Klassen- kameraden	Kollegen außerhalb Schule	Geschwister	Eltern
Kollegen außer- halb Schule	.279*** .321***			
Geschwister	.204*** .200***	.275*** .352***		
Eltern	.212*** .234***	.133*** .274***	.471*** .579***	
Lehrer	.257*** .233***	.130*** .153***	.251*** .319***	.455*** .520***

Tabelle 61 Zusammenhang der Bedeutung von Bezugsgruppen in W1 und W4

Tabelle 61 zeigt, dass die Bewertung der verschiedenen Bezugsgruppen ausnahmslos positiv und höchst signifikant ist (dargestellt sind jeweils die Werte für W1 und W4). Dies deutet an, dass es Personen gibt, die stärker Umfeldorientiert sind als andere. Je wichtiger die Klassenkameraden für eine Person sind, desto wichtiger sind auch die Geschwister, Eltern und Lehrer. Die Substitution einer Bezugsgruppe durch eine andere Gruppe scheint somit nicht die Regel zu sein. Dies ist ein wichtiger Befund für die Überprüfung der Validität der gewählten Netzwerkgrenzen. Personen, welche sich stärker an Personengruppen orientieren, welche in die Untersuchung nicht einbezogen wurden (Kollegen außerhalb der Schule, Geschwister, Eltern, Lehrer), orientieren sich gleichzeitig auch stark innerhalb der Gruppe. Es kann somit argumentiert werden, dass die relative Bedeutung der verschiedenen Bezugsgruppen relativ stabil zu sein scheint. Auf Einflussprozesse übertragen, bedeutet dies, dass Personen, welche stark von ihrem nichtschulischen Umfeld beeinflusst werden, vermutlich auch stark von ihrem schulischen Umfeld beeinflusst werden. Die Plausibilität dieser Annahme ist direkt abhängig von der Stärke der Korrelation. Bemerkenswert sind hier insbesondere die hohen Werte bei der Korrelation zwischen Geschwistern und Eltern (.471***) sowie Eltern und Lehrern (.455***). Der erste Wert verweist auf die Familienorientierung der Jugendlichen hin, während die zweite Korrelation auf die Hintergrundvariable der „Erwachsenen“ schließen lässt. Weiter kann festgestellt werden, dass die Werte zwischen den beiden Befragungszeitpunkten fast ausnahmslos ansteigen. Dies zeigt, dass die Konsistenz der Bewertung der verschiedenen Bezugsgruppen im Untersuchungszeitraum zunahm.

9.8.2 Soziometrische Validierung

Bezüglich der Beziehungsart „gemeinsam Zeit verbringen“ wurden in den Wellen W1 und W4 sowohl Beziehungen in den Klassen wie auch Beziehungen zu Personen aus Parallelklassen erhoben. Bei den Beziehungen innerhalb der Klasse erfolgte eine Listenabfrage, bei der abgefragt wurde, wie häufig man Zeit mit den verschiedenen KlassenkameradInnen verbringt. Dies erfolgte auf einer dreistufigen Skala (nie, gelegentlich, häufig), wobei in den nachfolgenden Analysen nur diejenigen Beziehungen berücksichtigt werden, welche einen „häufigen“ Kontakt repräsentieren. Tabelle 62 zeigt, dass die Schüler im Durchschnitt mit vier anderen Schülern häufig Zeit verbringen. Für die soziometrische Validierung kann nun die Anzahl Beziehungen innerhalb der Schulklassen mit der Anzahl Beziehungen zu Schülern in Parallelklassen verglichen werden. Diese wurden mittels einer Auswahlliste erhoben, wobei maximal zehn Personen angegeben werden konnten, mit denen man häufig Kontakt hat. Die Erhebungsmethoden für die Intra- und Interklassenbeziehungen sind somit nicht vollkommen identisch, weisen aber eine hohe Ähnlichkeit auf, was einen direkten Vergleich der Werte vertretbar macht. Im vorliegenden Fall weisen die Schüler durchschnittlich zwei „häufige“ Kontakte zu Personen in Parallelklassen auf (Tabelle 62). Die deutlichen Unterschiede der Mittelwerte scheinen die hohe Bedeutung der Schulklasse als relevantes soziales Netzwerk somit zu bestätigen und dies bereits bei der ersten Befragungswelle.

Anzahl Pers. „Häufig Zeit verbringen“ (N=895)		Mean	SD
Klasse	W1	4.28	3.620
	W4	4.56	4.097
Parallelklassen	W1	2.09	2.697
	W4	2.94	3.356

Tabelle 62 Soziometrischer Test der Relevanz der Klassenkameraden vs. Personen aus anderen Klassen W1 und W4

Analog zu den Pauschalfragen wird in einem weiteren Schritt geprüft, ob die relative Bedeutung der beiden Bezugsgruppen eine gewisse Stabilität aufweist und die Anzahl Beziehungen innerhalb der Klassen und über die Klassengrenzen hinweg für die befragten Personen positiv miteinander korrelieren. Dies scheint sich in der ersten Welle nicht zu bestätigen, da nur eine sehr tiefe, wenn auch signifikante (Pearson) Korrelation von .126 besteht. Die relative Relevanz stabilisiert sich jedoch im Verlauf des Schuljah-

res und so kann in W4 mit $r=.326$ eine deutliche und höchst signifikante Korrelation festgestellt werden.

Der Vergleich der Mittelwerte ist eine sehr starke Vereinfachung, weshalb in einem weiteren Schritt auf der Eben der einzelnen Personen geprüft wird, ob der Fokus innerhalb oder außerhalb der Schulklasse liegt. Der Bezugsgruppen-Fokus kann dabei entweder in der Schulklasse liegen (mehr Beziehungen zu Klassenkameraden), in der Schule (mehr Beziehungen zu Schülern aus den Parallelklassen) oder indifferent sein (gleich viele Beziehungen zu beiden Gruppen).

Zeilen %	Fokus W1			Fokus W4		
	Klasse	~	Schule	Klasse	~	Schule
A14	21.4	14.3	64.3	17.1	15.7	67.1
A16	50.8	16.4	32.8	53.1	15.3	31.6
B14	82.5	12.3	5.3	50.9	32.5	16.7
B16	69.2	23.1	7.7	57.7	34.6	7.7
C16	67.0	18.8	14.1	58.1	19.4	22.5
D16	61.8	20.2	17.9	57.2	26.6	16.2
E16	84.8	10.6	4.5	66.7	31.8	1.5

Tabelle 63 Bezugsgruppen Fokus gemäß soziometrischer Erhebung

Tabelle 63 zeigt den prozentualen Anteil der drei Bezugsgruppen-Foci in den verschiedenen Schulen und Altersstufen für die Befragungswellen W1 und W4. Auch hier scheint sich klar zu bestätigen, dass der Fokus innerhalb der Schulklasse liegt. Mit Ausnahme der Gruppe A14²⁸⁴ haben mindestens 50% der Schüler mehr Beziehungen innerhalb der Klasse. Es zeigt sich aber auch, dass der Fokus im Verlauf des Schuljahres eine Verschiebung erfährt und sich die Relevanz der Klasse tendenziell verringert, bzw. Beziehungen zu Schülern aus anderen Klassen zunehmen.

Diese Entwicklungen lassen sich teilweise auch aus den Soziogrammen ablesen. Exemplarisch werden hier die Beziehungs-Netzwerke der zwei Altersstufen von Schule B dargestellt. Die Farben drücken die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Schulklassen aus, während die Form das Geschlecht angibt (Knabe = Quadrate; Mädchen = Kreise). Bei der jüngeren Gruppe (Abbildung 30) fällt auf, dass zu Beginn des Schuljahres (oben) primär Geschlechterhomogene Gruppen bestehen. Auf der linken Seite gruppieren

²⁸⁴ Die Bezeichnung setzt sich aus dem Buchstaben der Schule (7.2) und dem Alter der Schüler (in W4) zusammen.

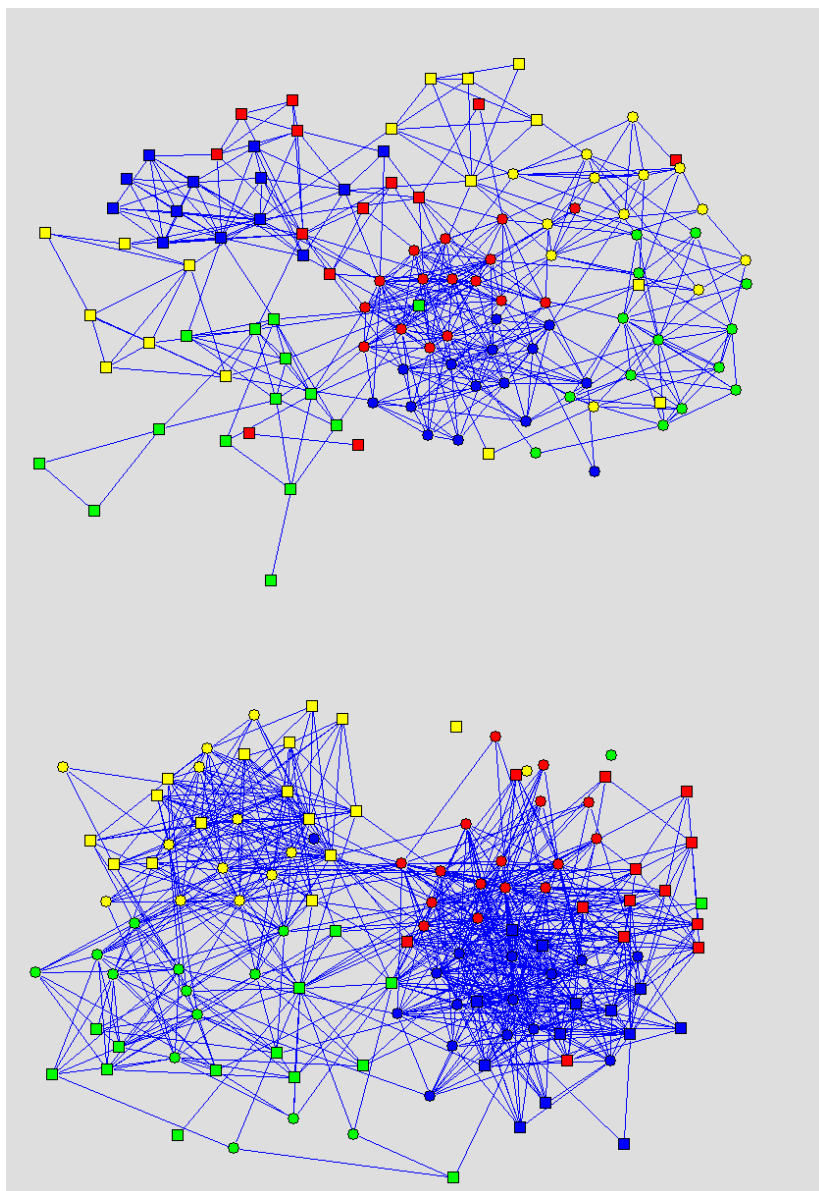


Abbildung 30 Soziogramme in der Schule B, 13-14-Jährigen

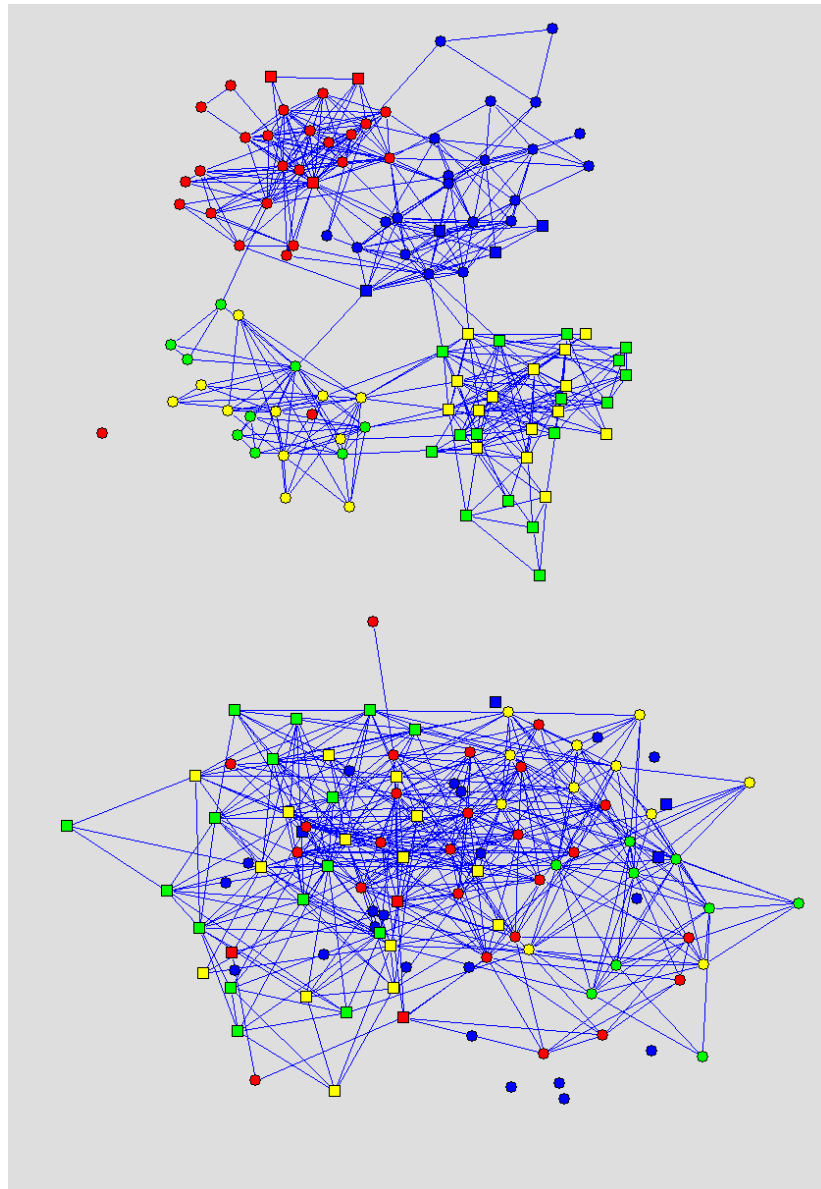


Abbildung 31 Soziogramme in der Schule B, 15-16-Jährigen

sich die Knaben, auf der rechten Seite die Mädchen. Am Ende des Schuljahres (unten) orientieren sich die Gruppen nicht mehr so sehr am Geschlecht, sondern an der Klassenzugehörigkeit, wobei eine etwas engere Verflechtung zwischen denjenigen Klassen erkennbar ist, die auch gemeinsamen Sportunterricht belegen (Rot und Blau). Bei den älteren Schülern lässt sich interessanterweise eine gegenläufige Entwicklung feststellen (zumindest in diesem Beispiel). Demnach bestehen zu Beginn des Schuljahres klare Klassenverbände (Abbildung 31 oben), die sich im Verlauf des Schuljahres fast vollständig auflösen. Anzumerken ist, dass eine der vier Schulklassen (Blau) im zweiten Zeitpunkt (W4) nicht mehr befragt wurde und das Bild somit etwas verzerrt.

Für die Relevanz der Schulklasse als Bezugsgruppe für Jugendliche kann zusammenfassend festgehalten werden, dass es sich zweifelslos um ein bedeutendes soziales Netzwerk für die Schüler handelt. Eine exakte Prüfung der „Validität“ des gewählten Untersuchungssettings ist kaum möglich und die dafür notwendige theoretische und methodische Basis erst in Entwicklung begriffen (Friemel, Knecht 2009). *Trotzdem kann mit hinreichender Sicherheit festgestellt werden, dass ein wesentlicher Teil des relevanten sozialen Netzwerks von Jugendlichen in dieser Untersuchung Berücksichtigung fand.*

9.9 Modellierung der sozialen Dynamik bzgl. der Mediennutzung in Schulklassen

Der folgende Abschnitt zur Modellierung von Dynamik in sozialen Netzwerken führt alle theoretischen und methodischen Vorarbeiten dieser Studie zusammen. Das entwickelte Modell kann denn auch als formalisierte Synthese verstanden werden. Dabei werden alle in 8.3 formulierten Hypothesen gemeinsam geprüft.

Die Darstellung der Befunde orientiert sich am Vorgehen bei der Modellentwicklung. Dabei wird zunächst ein *Basismodell* entwickelt, das lediglich die strukturellen Informationen sowie einige Kontrollvariablen enthält (9.9.1). In einem zweiten Abschnitt wird dann das *Anwendungsmodell* vorgestellt und die Hypothesen werden geprüft (9.9.2).

9.9.1 Basismodell für die interpersonale Kommunikation über Fernsehsendungen

Die Häufigkeit der interpersonalen Kommunikation über Fernsehsendungen wurde auf einer dreistufigen Skala gemessen, welche die Ausprägungen „nie“, „gelegentlich“ und „häufig“ vorsah. Für jede Person in der Schulklass

musste angegeben werden, wie häufig mit dieser Person über „Fernsehsendungen“ gesprochen wird. Die hier verwendete Version von SIENA (3.11) lies einzig die Auswertung von dichotomen Daten zu. In einem ersten Schritt müssen die ordinalen Daten deshalb *dichotomisiert* werden, womit sich die Frage nach einem sinnvollen Grenzwert stellt. Entweder werden sowohl „gelegentliche“ wie auch „häufige“ Gespräche als konstitutiv für das relevante soziale Netzwerk betrachtet oder man beschränkt sich auf die „häufigen“ Gespräche. Aus theoretischer Sicht gibt es für beide Operationalisierungen Argumente, jedoch keines, welches eine eindeutige Entscheidung ermöglichen würde.

Anzahl Klassen: 35	Modellname	Modellparameter für triadische Schließung	Anzahl Klassen mit Konvergenzproblemen
Strong Ties	Basis 1-1s	Balance	8
	Basis 1-2s	Distance Two	9
	Basis 1-3s	Transitive Triplets	12
Strong & Weak Ties	Basis 1-1sw	Balance	3
	Basis 1-2sw	Distance Two	8 ²⁸⁵
	Basis 1-3sw	Transitive Triplets	7

Tabelle 64 Konvergenz des Basismodells 1 bzgl. der Rate Parameter

Wie in Abschnitt 8.2.3 erläutert, benötigt die akteursorientierte Modellierung ein „gewisses Maß“ an Dynamik in den Daten, um die Prozesse modellieren zu können. Sowohl eine zu geringe wie auch eine zu große Dynamik verunmöglicht es, von den einzelnen Messzeitpunkten auf die dazwischen stattfindenden Prozesse schließen zu können. Die Dynamik eines untersuchten Systems kann beim Design einer Studie zumeist nur grob abgeschätzt werden. Die ordinale Erhebung der Netzwerkvariable und die notwendige Dichotomisierung bietet deshalb eine willkommene Möglichkeit, das Maß der Netzwerkdynamik post-hoc variieren zu können, um den Anforderungen der akteursorientierten Modellierung zu genügen. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle ein eher pragmatisches Vorgehen gewählt, in dem das Basismodell mit beiden Operationalisierungsvarianten getestet wird, um diejenige

²⁸⁵ Beim Distance Two Effect wurden insbesondere für das Modell mit den starken und schwachen Beziehungen Konvergenzprobleme festgestellt und zwar auf dem Parameter selbst. Das Mass scheint sich somit für die Anwendung im vorliegenden Fall nicht zu eignen.

Variante auszuwählen, welche weniger Konvergenzprobleme verursacht.²⁸⁶ Treten solche Konvergenzprobleme bereits beim Basismodell auf, in dem nur wenige Modellkomponenten enthalten sind, ist es wenig sinnvoll, auf dieser Grundlage ein ausdifferenzierteres Modell zu entwickeln. Im Basismodell 1 wird somit geprüft, ob nur starke oder auch schwache Verbindungen berücksichtigt werden sollen und welche Operationalisierungsvariante für die triadische Schließung am meisten Erklärungskraft besitzt.

Konvergenzprobleme können auf mehreren Ebenen auftreten. In einem ersten Schritt werden hier die Rate Parameter betrachtet. Wie aus Tabelle 64 ersichtlich wird, treten bereits beim einfachsten Basismodell Konvergenzprobleme bzgl. des Rate Parameters auf, wenn lediglich die starken Beziehungen berücksichtigt werden. In Abhängigkeit des verwendeten Parameters für die Modellierung der triadischen Schließung treten bei rund einem Drittel der Klassen Konvergenzprobleme auf. Dies äußert sich im vorliegenden Fall durch extrem hohe Rate Parameter (über 100). Das bedeutet, dass jeder Akteur zwischen zwei Messzeitpunkten über 100-mal die Gelegenheit bekommt, eine neue Verbindung zu erstellen oder eine zu entfernen. Ein solch hoher Wert deutet darauf hin, dass zwischen den beiden Messzeitpunkten zu große Unterschiede bestehen, als dass sie sinnvoll modelliert werden könnten.

Analysiert man im Basismodell 1-lsw die Netzwerke der drei Klassen, welche nicht konvergieren, etwas genauer, bestätigt sich die Vermutung, dass zu große Unterschiede eine Konvergenz verhindert haben. Im konkreten Fall der Klasse 30 ist zum zweiten Zeitpunkt eine neue Person ins Netzwerk eingetreten, während gleichzeitig vier Personen die Klasse verließen. Insbesondere die vier Personen, welche die Klasse verlassen haben, weisen eine überaus intensive interpersonale Kommunikation auf, wodurch zu große (nicht modellierbare) Unterschiede im Vergleich zur zweiten Welle entstehen.²⁸⁷

²⁸⁶ Unter Konvergenzproblemen ist der Umstand zu verstehen, dass in Abhängigkeit der verfügbaren Daten und den gewählten Modellkomponenten keine sinnvollen Parameter geschätzt werden können. Hauptursache von Konvergenzproblemen ist eine zu geringe Informationsmenge. Bestehen zwischen den Daten aus zwei Befragungswellen nur sehr wenige oder extrem viele Unterschiede, so ist es nicht möglich, sinnvolle Parameter zu schätzen, welche die Veränderung modellieren können.

²⁸⁷ Die Konvergenzprobleme beim Rate Parameter sind insofern von besonderem Interesse, da bei hohen Rate Parametern die Rechenzeit extrem verlängert wird. Bei der Verarbeitung mit Batch Files kann ein nicht konvergierendes Modell die Auswertung gar blockieren, in dem die serielle Verarbeitung verzögert wird. Die hier durchgeführten Berechnungen wurden deshalb auf bis zu 20 parallelen Systemen (sprich verschiedenen Computern) durchgeführt.

Nach der Berechnung aller Modelle kann mit Hilfe von SIENA08 die Konvergenz der weiteren Modellparameter analysiert werden. Hierfür wird das Ergebnis des t-Tests (basierend auf den Mittelwerten der Parameterschätzung und ihrem Standardfehler) betrachtet. Ideal sind Werte unter .1 aber auch einzelne Werte unter .2 sind tolerierbar. Modelle, die höhere Werte aufweisen, werden als nicht konvergiert betrachtet. Einzig im Basismodell 1-1sw musste für ein Modellparameter (Klasse 19) ein ungenügender t-Ratio (1.068) festgestellt werden.

Aufgrund dieser Befunde liegt es nahe, die starken und schwachen Beziehungen („gelegentliche“ und „häufige“ Gespräche) als Basis für Modellierung zu verwenden. Gleichzeitig können zwei der drei möglichen Operationalisierungen für die triadische Schließung ausgeschlossen werden. Der Unterschied zwischen der Operationalisierung durch transitive Triplets und der Balance besteht darin, dass bei der Balance neben den bestehenden Beziehungen auch die nicht bestehenden Beziehungen berücksichtigt werden. Die Feststellung, dass die nicht bestehenden Beziehungen eine zusätzliche Erklärungskraft aufweisen, deutet darauf hin, dass das Netzwerk tendenziell aus balancierten Triaden besteht und sich die Akteure in ihrem Verhalten an der Logik der Balance-Theorie orientieren.

9.9.2 Anwendungsmodell der interpersonalen Kommunikation und Fernsehnutzung

Das Anwendungsmodell umfasst neben der Kontrollvariable des Geschlechts fünf Variablen der Mediennutzung: Die Intensität der Fernsehnutzung sowie die Häufigkeiten der Nutzung von vier Genres (Boulevard, Soap, CSI, MusicTV).

In den nachfolgenden Tabellen werden in der linken Hälfte die geschätzten Mittelwerte der Parameter ($\mu\theta^{WLS}$) mit ihren Standardfehlern (s.e.) und ihrer Signifikanz angegeben. In der rechten Hälfte werden die geschätzten „wahren“ Standardabweichungen zwischen den Klassen wiedergegeben (unter Berücksichtigung der Standardfehler in den Klassen), der χ^2 -Wert des Tests, dass die Parameter Varianz Null ist und in der letzten Spalte die Freiheitsgrade (welche die Anzahl berücksichtigter Netzwerke minus eins angibt). Die angegebenen Signifikanzen basieren auf einem zweiseitigen t-Test, wobei ein 5% Vertrauensintervall angibt, dass der Mittelwert des Parameters mehr als 1.96-mal grösser ist als sein Standardfehler (* $p < .1$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$).

Eine *Interpretation der Werte* ist wie folgt möglich: Wenn ein Akteur einen Mikroschritt macht (z.B. Neubildung einer Beziehung) und x_a sowie x_b zwei mögliche Resultate dieses Mikroschritts sind, widerspiegelt der Modellparameter das logarithmierte Quotenverhältnis (log Odds Ratio) (Snijders et

al. 27.8.07, S. 61).²⁸⁸ Im Fall des Reciprocity Effects bei dem die Bildung einer (ausgehenden) Beziehung davon abhängig gemacht wird, ob bereits eine eingehende Beziehung besteht oder nicht, würde ein Wert von .4 somit bedeuten, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Beziehung zu erwidern $e^{0.4} = 1.49$ mal grösser ist als die Wahrscheinlichkeit, eine Beziehung zu einem unverbundenen Akteur zu erstellen (vorausgesetzt, dass alle anderen Parameter identisch sind, bzw. im Modell für deren Variation kontrolliert wird).

Modell-parameter	Mean Parameter			Standard Deviation		
	Annahme	$\mu\theta^{WLS}$	s.e.	Estimate	χ^2 -value	d.f.
Rate period 1	R1>R2	8.566***	.461	1.661***	82.47	25
Rate period 2	R1>R2>R3	8.187***	.621	2.643***	112.48	25
Rate period 3	R2>R3	7.302***	.705	3.271***	68.04	26

Tabelle 65 Rate Function

Bei der Interpretation von SIENA Modellen interessieren zunächst die Rateparameter, die angeben, wie häufig ein Akteur die Gelegenheit zur Veränderung einer Netzwerk- oder Attributsvariable erhält. Die Rate Period 1 bezieht sich dabei auf die *Dynamik zwischen den Messzeitpunkten W1 und W2*, die Periode 2 auf den Zeitraum W2-W3 und Periode 3 auf den Zeitraum W3-W4. Die Resultate in Tabelle 65 zeigen, dass die Dynamik relativ stabil ist bzw. über die drei Perioden leicht abnimmt.

Inhaltlich können diese Werte nur insofern interpretiert werden, als dass die Wahl der Untersuchungszeitpunkte als geeignet angesehen werden kann. Dabei wurde ja antizipiert, dass die Dynamik im Zeitverlauf abnimmt und es wurden entsprechend grösser werdende Intervalle gewählt.

Strukturelle Parameter der Network Dynamic

Unter den strukturellen Parametern der Netzwerkdynamik werden solche Parameter zusammengefasst, welche sich einzig auf die Netzwerkstruktur beziehen. Es handelt sich also um Anpassungen des Netzwerks von Ego in Abhängigkeit des ihn umgebenden Netzwerks.

Der erste Effect in Tabelle 66, *Outdegree Effect*, ist ein Parameter, der in jedem Modell enthalten sein muss, um die Dichte des Netzwerks zu kontrol-

²⁸⁸ Das Quotenverhältnis R von zwei Ereignissen A und B mit den Odds $R(A) = (P(A))/(1-P(A))$ und $R(B) = (P(B))/(1-P(B))$ berechnet sich demnach als $R(A:B) = R(A)/R(B) = (P(A)*(1-P(B)))/(P(B)*(1-P(A)))$.

lieren. Der negative Wert drückt aus, dass in den Netzwerken tendenziell lose Interaktionsnetzwerke vorhanden sind, bzw. dass die „Kosten“ für den Unterhalt einer zufälligen Beziehung zu hoch sind, als dass solche wahllos gebildet werden. Die genaue Höhe des Wertes ist indes schwierig zu interpretieren.

Praktisch unumgänglich ist auch der Einbezug des *Reciprocity Effects*, der sich in Analysen sozialer Netzwerke wohl ausnahmslos als relevant erweist. Der geschätzte Parameter von .7265 gibt an, dass eine starke Tendenz zu Reziprozität besteht und diese höchst signifikant ist. Der Test, ob die Standardabweichung zwischen den Klassen null ist, erweist sich bei der Reziprozität als hoch signifikant, was bedeutet, dass die Parameter in den verschiedenen Klassen signifikant variieren. Da der Standardfehler jedoch deutlich geringer als der geschätzte Mittelwert ($\mu\theta^{\text{WLS}} = .7265$) ist²⁸⁹, bleibt dabei das Vorzeichen des Effects unverändert. Es bestehen somit klare Hinweise, dass der Reciprocity Effect a) bedeutsam ist (signifikant), b) zwischen den Klassen variiert, und c) trotz dieser Variation stets eine positive Reziprozität anzunehmen ist.

Die Hypothese H1 „Interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte erfolgt in reziproken Beziehungen“ kann somit bestätigt werden.

Die Interpretation des *Balance Effects* ist analog zum Reciprocity Effect möglich. Es besteht demnach eine klare (positive) Tendenz zu balancierten Netzwerkstrukturen. Für die Entscheidungslogik eines Akteurs bedeutet dies, dass dieser umso eher eine Beziehung zu einem Alteri erstellt, je mehr balancierte Beziehungen zwischen ihnen bestehen. Die Wahrscheinlichkeit eine Beziehung zu einem Alteri zu erstellen ist dann am höchsten, wenn dieser zum genau gleichen Subset von Akteuren eine Beziehung unterhält (und somit auch das Subset identisch ist, zu denen keine Beziehung unterhalten wird). Die Tendenz zu balancierten Strukturen scheint jedoch nicht in allen Schulklassen vorhanden zu sein. Die vergleichsweise hohe Standardabweichung (1.3384) deutet an, dass es sowohl Schulklassen mit einer wesentlich höheren wie auch wesentlich tieferen bzw. gar negativen Tendenz bezüglich balancierten Strukturen gibt.

Die Hypothese H2 „Interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte erfolgt in balancierten Strukturen“ kann somit nicht vorbehaltlos bestätigt werden.

²⁸⁹ bzw. im vorliegenden Fall gar Null ist (SD = 0.0)

Der *Popularity of Alter Effect* prüft die Tendenz, dass Akteure vorzugsweise Beziehungen zu einem Alter bilden, der bereits von vielen anderen Alteri gewählt wurde. Der Positive und auf dem 5% Niveau signifikante Wert (.5324*) gibt an, dass dies in den untersuchten Netzwerken der Fall zu sein scheint. Aus den Angaben zur Standardabweichung ist weiter zu entnehmen, dass dieser Parameter zwischen den Schulklassen keine signifikante Variation aufweist.

Modell-parameter	Mean Parameter			Standard Deviation		
	Annahme	$\mu\theta^{WLS}$	s.e.	Estimate	χ^2 -value	d.f.
Outdegree (Density)	-	-.730***	.061	.000***	68.26	26
Reciprocity	+	.726***	.036	.000**	53.02	27
Balance	+	1.311***	.282	1.338***	185.62	29
Popularity Alter	+	.532*	.267*	.972	35.39	25

Tabelle 66 Strukturelle Parameter der Netzwerkdynamik

Parameter der Network Effects im Zusammenhang mit Attributen

Unter dem Oberbegriff der *Selektion* werden neben den rein strukturellen Parametern auch solche Dynamiken vermutet, die in Abhängigkeit zu den Akteursattributen stehen. Die abhängige Variable ist in diesem Fall die Netzwerkstruktur und es geht um die Frage, aufgrund welcher Akteursattribute neue Beziehungen geschaffen oder aufgelöst werden. Als unabhängige Variable sind hierbei drei Varianten denkbar. Entweder ist die Veränderung der Netzwerkvariable abhängig von der eigenen Attributsausprägung (Ego Effect), derjenigen des betreffenden Alter (Alter Effect) oder der Ähnlichkeit der Attributsausprägung von Ego und Alter (Similarity Effect). Im Folgenden werden zunächst die Befunde für die Kontrollvariable des Geschlechts dargestellt.

Modell-parameter	Mean Parameter			Standard Deviation		
	Annahme	$\mu\theta^{WLS}$	s.e.	Estimate	χ^2 -value	d.f.
Sex Alter	k.A.	.008	.033	.000*	40.75	27
Sex Ego	k.A.	-.126	.099	.368***	87.84	26
Sex Similarity	+	.608***	.090	.390***	94.21	26

Tabelle 67 Selektions-Effects nichtvariabler Attribute (Geschlecht)

Wie aus Tabelle 67 hervor geht, sind für das Geschlecht weder Alter noch Ego Effects feststellbar. Ein nicht signifikanter Ego Effect bedeutet dabei, dass die Knaben und Mädchen gleich häufig eine ausgehende Verbindung aufbauen (über massenmediale Inhalte reden), es hierbei also keine Geschlechterunterschiede gibt. Auch die Wahrscheinlichkeit, von einer anderen Person als Gesprächspartner ausgewählt zu werden, ist nicht vom Geschlecht abhängig. In der Logik der akteursorientierten Modellierung, in der die Akteure nur über ihre ausgehenden Verbindungen bestimmen können, wird dies als Alter Effect operationalisiert. Die Wahrscheinlichkeit, eine Verbindung zu einem Alter herzustellen ist also unabhängig vom Geschlecht des Alters.

Wie vermutet, konnte ein signifikanter und positiver Effect der Ähnlichkeit der Geschlechter ausgemacht werden. Mädchen sprechen demnach häufiger mit Mädchen über massenmediale Inhalte, während sich Knaben häufiger mit anderen Knaben unterhalten. Über den Zeitverlauf betrachtet ist also ein klarer Selektionseffekt feststellbar, der durch das Geschlecht bestimmt ist. Für alle drei Parameter sind signifikante Unterschiede zwischen den Schulklassen feststellbar, wobei hier nur die Variation bezüglich des signifikanten Similarity Effects interessiert. Bei der Abschätzung eines groben 95% Vertrauensintervalls aus Mittelwert und geschätzter Standardabweichung ($\mu\theta^{\text{WLS}} \pm 2\sigma$) zeigt sich, dass bedingt durch die relativ hohe Standardabweichung von .3898 die Werte in einzelnen Klassen auch negativ bzw. wesentlich höher sein können.

Zu den Befunden ist weiter anzumerken, dass der festgestellte Similarity Effect unabhängig von den genutzten Inhalten besteht, der in Tabelle 68 und Tabelle 69 diskutiert wird. Ähnlich wie in einer Regressionsanalyse „kontrollieren“ die berücksichtigten Modellparameter einander, bzw. die ausgewiesenen Werte stellen den eigenständigen Beitrag einer Variable zur Erklärung der gesamten Dynamik dar.

Parameter: Ego	Mean Parameter			Standard Deviation		
	Annahme	$\mu\theta^{\text{WLS}}$	s.e.	Estimate	χ^2 -value	d.f.
Boulevard	+	.014	.035	.000***	80.61	30
Soap	+	.173*	.082	.238	39.11	28
CSI	+	.083*	.032	.000***	91.06	30
MusicTV	+	.074	.083	.351***	75.48	28
TV Intensität	+	.055*	.022	.000***	77.06	30

Tabelle 68 Selektions-Effect variabler Attribute: Ego

Neben der Kontrollvariable des Geschlechts liegt das Hauptinteresse dieser Untersuchung auf den Dynamiken bezüglich der Intensität der Fernsehnutzung und der inhaltlichen Präferenzen. Die Intensität der Fernsehnutzung (TV Intensität) wurde operationalisiert als Produkt aus Häufigkeit und Dauer der Mediennutzung. Die Variable zur Messung der Genrenutzung wurde als Summenindex gebildet, der sich aus den Ausprägungen der zugehörigen Sendungen definierte (vgl. Abschnitt 9.7.2).

Angenommen wurde, dass für die Nutzungsintensität des Fernsehens im Allgemeinen sowie für die vier Genres positive Ego Effects auftreten. Dies würde bedeuten, dass Personen umso eher über Medieninhalte sprechen, je häufiger sie diese nutzen. Für die Intensität der Fernsehnutzung konnte ein schwacher aber dennoch signifikanter Effect festgestellt werden (.0552). Unter Berücksichtigung aller anderen Variablen ist es also umso wahrscheinlicher, dass eine Person eine ausgehende Beziehung erstellt (oder unterhält), je intensiver diese das Medium nutzt. *Konkret heißt dies, dass die interpersonale Kommunikation über das Fernsehen umso wahrscheinlicher ist, je intensiver es genutzt wird.*

Signifikante *Ego Effects* können zudem für das Genre *Soap* und *CSI* festgestellt werden, wobei der Effect für das Genre *Soap* (.1726) doppelt so stark ist wie derjenige für *CSI* (.0829). Dieser Effect scheint über die verschiedenen Klassen hinweg relativ stabil zu sein, wie die nicht signifikanten Werte der rechten Tabellenhälfte ausdrücken. Entgegen der Annahme können aber nicht für alle Genres positive Ego Effects festgestellt werden. So führt die intensivere Nutzung von Boulevard-Sendungen und Musikfernsehen zu keiner erhöhten interpersonalen Kommunikation. Diese Befunde können auf zwei Arten interpretiert werden. Entweder sprechen Personen, welche Boulevard-News und Musikfernsehen nutzen allgemein weniger über das Fernsehen (quasi in Abhängigkeit einer hier nicht kontrollierten Persönlichkeitseigenschaft) oder die Medieninhalte weisen einen geringeren Gesprächswert (Talkability) auf. Bei den festgestellten Befunden fällt auf, dass sich nur bei den seriellen Fernsehformaten ein signifikanter Ego Effect einstellte. Es liegt somit der Schluss nahe, dass insbesondere solch seriellen Formate eine stärkere Einbindung in das soziale Netzwerk der interpersonalen Kommunikation ermöglichen.

Die Hypothese H3.1.1 „Selektionsprozesse orientieren sich an den Attributen von Ego (Ego Effect)“ kann somit für die Intensität der Fernsehnutzung sowie für zwei von vier Fernsehgenres (Soap und CSI) bestätigt werden.

Der Gedanke der *Talkability* wurde bereits in Abschnitt 9.7.3 beim Vergleich der Gesprächs- und Nutzungshäufigkeit der einzelnen Sendungen diskutiert. Ein Vergleich der Befunde aus Tabelle 49 und Tabelle 68 zeigt jedoch nur zum Teil übereinstimmende Tendenzen auf. Während in beiden

Operationalisierungsvarianten die Boulevard-News die geringsten Talkability-Werte aufweisen (verglichen mit den anderen drei Genres), unterscheiden sich die Befunde für das Musikfernsehen deutlich. Beim Vergleich der Nutzungs- und Gesprächshäufigkeit resultiert ein Faktor von 1.61 (Tabelle 49), der über denjenigen von CSI (1.37) und Soap (1.48) liegt. Gemäß der akteursorientierten Modellierung ist für das Musikfernsehen jedoch kein signifikanter Ego Effect feststellbar. Zu beachten ist bei diesem Vergleich, dass die Daten der Genrenutzung in beiden Operationalisierungen identisch sind, die Daten der interpersonalen Kommunikation jedoch nicht. Während sie beim Vergleich der Nutzungs- und Gesprächshäufigkeit (vgl. Abschnitt 9.7.3) auf der Ebene der einzelnen Sendungen gemessen wurde, wird in der akteursorientierten Modellierung die generelle Gesprächshäufigkeit über das Fernsehen (im allgemeinen) berücksichtigt.

Parameter:	Mean Parameter			Standard Deviation		
Similarity	Annahme	$\mu\theta^{\text{WLS}}$	s.e.	Estimate	χ^2 -value	d.f.
Boulevard	+	-.033	.097	.194n.s.	28.94	28
Soap	+	.202+	.105	.000n.s.	22.29	29
CSI	+	-.047	.087	.000n.s.	34.86	30
MusicTV	+	.276**	.087	.000(*)	41.21	29
TV Intensität	+	Score-Test n.s.				

Tabelle 69 Selektions-Effect variabler Attribute: Similarity (Ähnlichkeit)

Beim *Similarity Effect* wird nicht nur die Attributsausprägung von Ego, sondern auch diejenige des Alters berücksichtigt. Positive Similarity Parameter deuten dabei darauf hin, dass Beziehungen vorzugsweise zu Alteri gebildet werden, die über ähnliche Attributsausprägungen verfügen. Im Fall einer dichotomen Variable (z.B. Geschlecht) ist dieser Parameter identisch mit dem „same Covariate“ Effect (Snijders et al. 27.8.07, S. 22), für den Fall einer ordinal skalierten Variable bedeutet es, dass je ähnlicher ein Merkmal des Alter ist, desto eher wird eine Beziehung gebildet.²⁹⁰ Es handelt sich somit um Selektionseffekte, welche mit den psychologischen Theorien im

²⁹⁰ Der Similarity Parameter kann auch durch die Kombination mehrerer Parameter abgebildet werden. So ist der „Covariate Ego x Covariate Alter“ Parameter identisch mit dem Similarity Parameter, wenn im gleichen Modell auch Ego und Alter Effects enthalten sind (Snijders et al. 27.8.07, S. 21). Da im vorliegenden Fall die Alter Effects nicht signifikant sind und deshalb aus dem Modell ausgeschlossen wurden, würde die Verwendung des „Covariate Ego x Covariate Alter“ Effects jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Sinne einer homophilen Integration erklärt werden können („gleich und gleich gesellt sich gern“).

Tabelle 69 zeigt die berechneten Modellparameter für die vier Genres. Der Parameter für die Fernsehintensität wurde aus dem Modell ausgeschlossen, da die Score-Tests auf keinen signifikanten Einfluss dieses Parameters hindeuteten. Der einzige signifikante Effect ist hierbei derjenige bezüglich des Musikfernsehens. Je ähnlicher die Nutzung des Musikfernsehens ist, desto wahrscheinlicher ist es also, dass zwei Personen darüber sprechen. Unterschiede zwischen den Klassen können dabei nur mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10% angenommen werden. Für das Genre der Soaps ist der Wert knapp nicht signifikant ($p=.055$) bzw. nur mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10% ($p<.1$). Klar nicht signifikant sind hingegen die Befunde für Boulevard und CSI.

Die Hypothese H3.1.3 „Selektionsprozesse orientieren sich an der Ähnlichkeit der Attribute von Ego und Alter (Similarity)“ kann somit für ein Fernsehgenre (Music TV) bestätigt werden.

Die Hypothese H3.1.2 „Selektionsprozesse orientieren sich an den Attributen von Alter (Alter-Effect)“ kann weder für die Intensität der Fernsehnutzung noch die vier Fernsehgenres bestätigt werden (der Parameter wurde aufgrund nicht signifikanter Werte aus dem Modell ausgeschlossen).

Parameter der Attribut Dynamic

Bei der Modellierung der Attributdynamik wird zunächst der *Tendency Effect* betrachtet, welcher ausdrückt, ob im untersuchten Netzwerk eine Tendenz zu steigenden oder abnehmenden Akteursattributen vorhanden ist. Aufgrund der Befunde aus Abschnitt 9.7.2 wurde davon ausgegangen, dass die Intensität der Mediennutzung für Boulevard und Soap abnimmt (negative Tendency Effects), für CSI keine eindeutige Tendenz auszumachen ist und für das Musikfernsehen eine Zunahme festzustellen ist. Die in Abschnitt 9.3.1 dargestellte Intensität der Fernsehnutzung, welche gemäß den Analysen unter 9.3.11 eine signifikante Zunahme beinhaltet, lässt weiter vermuten, dass ein positiver Parameter für die Fernsehintensität resultiert.

Die Ergebnisse in Tabelle 70 zeigen, dass in der akteursorientierten Modellierung keine generelle Zu- oder Abnahme der Fernsehnutzung ausgemacht werden konnte, die unter Berücksichtigung der übrigen Modellparameter eine zusätzliche Erklärungskraft besitzt.

Als weiterer Basic Shape Effect wurde der Einfluss des Quadratic Effects („effect of the behavior Z on itself“) geprüft. Die damit berechneten Modelle zeigten jedoch keine signifikanten Werte dieses Parameters, während gleich-

zeitig die in Tabelle 71 berichteten Effects eliminiert wurden. Die *Quadratic Effects* wurden deshalb wieder *aus dem Modell entfernt*. Die inhaltliche Interpretation eines positiven Werts dieses Modellparameters besteht darin, dass eine Tendenz zu einer polarisierten Attributverteilung (mit zwei Polen) besteht. Demnach tendieren Akteure mit einer durchschnittlichen Nutzung im Zeitverlauf entweder zu einer sehr geringen oder einer sehr intensiven Nutzung, woraus eine quadratische Nutzungsverteilung resultiert (U-Form). Die Beobachtung, dass die Total Similarity Effects, bei denen die Akteure ihre Attribute in Abhängigkeit ihres Umfelds anpassen, unter Einbezug des Quadratic Effects verschwinden, deutet darauf hin, dass diese Ko-Orientierung zu der vermuteten autokorrelativen Verteilung führt.

Parameter:	Mean Parameter			Standard Deviation		
Tendency	Annahme	$\mu\theta^{WLS}$	s.e.	Estimate	χ^2 -value	d.f.
Boulevard	-	-.060	.070	.000	12.00	30
Soap	-	-.038	.084	.000	4.88	26
CSI	~	-.002	.066	.000	7.94	29
MusicTV	+	-.129	.076	.000	4.57	26
TV Intensität	+	-.004	.037	.000	34.02	30

Tabelle 70 Basic Shape Effects der Attribute Dynamics

Parameter:	Mean Parameter			Standard Deviation		
Total Sim.	Annahme	$\mu\theta^{WLS}$	s.e.	Estimate	χ^2 -value	d.f.
Boulevard	+	.274***	.072	.000	12.22	29
Soap	+	.639***	.084	.000	13.28	25
CSI	+	.356***	.076	.000	18.10	30
MusicTV	+	.402***	.081	.000	9.51	24
TV Intensität	+	-.103	.041	.000	9.85	30

Tabelle 71 Einfluss-Effect: Total Similarity

Der Modellparameter der *Total Similarity* drückt aus, ob ein Akteur seine Attributsvariable in Abhängigkeit der Attributsausprägungen seines Umfelds ändert. Dabei wird die Anzahl der umgebenden Akteure mit berücksichtigt und positive Werte drücken aus, dass ein Akteur umso mehr zu höheren Werten des Attributs tendiert, je höher die Attributsausprägung bei den übrigen (direkt verbundenen) Akteuren ist und je mehr solche Akteure vorhanden sind.

Tabelle 71 zeigt deutlich, dass für alle vier untersuchten Genres höchst signifikante Werte festgestellt werden können. Den deutlichsten Effects weist dabei das Genre Soap auf, gefolgt von Musikfernsehen, CSI und Boulevard.

Zudem zeigen alle Effects in die prognostizierte Richtung und deuten einen positiven Zusammenhang zwischen der inhaltlichen Fernsehnutzung von Ego und seinen Alteri an. Der einzige negative Effect, derjenige bezüglich der Fernsehintensität, erweist sich als nicht signifikant.

Die Hypothese H3.2, dass „als Ursache von Ko-Orientierung sich Beeinflussungsprozesse feststellen lassen, wobei eine Abhängigkeit von der Anzahl Alteri und ihren Attributsausprägungen besteht (Total Similarity)“ kann somit für alle vier Fernsehgenres (Boulevard, Soap, CSI und Music TV) bestätigt werden.

Hypothese H3 geht davon aus, dass Ko-Orientierungs-Prozesse sowohl durch Selektions- wie auch Beeinflussungsprozesse stattfinden. Zur Prüfung dieser Hypothese wurden deshalb diverse Unterhypothesen gebildet, welche jeweils konkrete Netzwerkdynamiken prüften.

Bei den Selektionsprozessen, welche für die Bildung und Aufrechterhaltung von Netzwerkbeziehungen in Abhängigkeit der Mediennutzung verantwortlich zeichnen, wurden Ego, Alter und Similarity Effects angenommen. Während die vermuteten Alter Effects nicht festgestellt werden konnten, wiesen die Modellparameter der Ego und Similarity Effects für die Intensität der Fernsehnutzung und mehrere Fernsehgenres signifikant positive Werte auf. *Das individuelle Netzwerk der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte ist demnach abhängig davon, wie intensiv eine Person das Fernsehen nutzt, welche Fernsehgenres sie nutzt und ob sie ähnliche Fernsehgenres nutzt wie ihr soziales Umfeld.*

Bei den Beeinflussungsprozessen wird geprüft, ob das soziale Umfeld einen Einfluss auf die Mediennutzung des Individuums hat. Hierfür wurde ein Parameter gewählt, der die Stärke des Einflusses davon abhängig macht, mit wie vielen Personen über das Fernsehen gesprochen wird und wie intensiv diese Personen spezifische Medieninhalte nutzen. Die empirischen Befunde konnten diese Vermutung bestätigen. *Demnach ist die Mediennutzung eines Individuums davon abhängig, mit wie vielen Personen sie über das Fernsehen spricht und welche Medieninhalte diese Personen nutzen.*

Aufgrund der Befunde für die diversen Unterhypothesen kann für die Hypothese H3 festgehalten werden, dass die „interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte zu einer Ko-Orientierung der Mediennutzung in sozialen Netzwerken führt“.

Bei den beobachteten Ko-Orientierungs-Prozessen kann zudem festgestellt werden, dass die Selektionsprozesse themenabhängig und die Beeinflussungsprozesse themenunabhängig sind. Für die Dynamik über einen längeren Zeitraum bedeutet dies, dass neue Beziehungen (zumindest zu einem gewis-

sen Grad) aufgrund bestehender Medienpräferenzen gebildet werden. Ist die Beziehung etabliert, findet eine Beeinflussung statt, welche sich nicht nur auf das ursprüngliche Merkmal der Selektion bezieht, sondern auch Auswirkungen auf das übrige Spektrum der Mediennutzung hat.

Neben den geprüften Hypothesen konnte auch ein interessanter Befund bezüglich der Netzwerk-Dynamik festgestellt werden. Der positive *Popularity of Alter Effect* zeigte, dass bevorzugt mit denjenigen Personen gesprochen wird, mit denen bereits viele andere Personen sprechen. Da alle geprüften Alter Effects nicht signifikant waren, kann ein Einfluss der Mediennutzung und des Geschlechts dieser Person ausgeschlossen werden. Die besonders „beliebten“ Personen zeichnen sich also nicht durch eine besonders hohe oder tiefe Fernsehnutzung aus. Es muss deshalb davon ausgegangen werden, dass diese „Stars“ sich durch andere Charakteristika auszeichnen, welche in der Befragung nicht ermittelt werden konnten (z.B. physische Attraktivität). Dass sich solche Dynamiken des *Preferential Attachment* in Schulklassen abspielen, erstaunt nicht weiter. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich dies auch in der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte niederschlägt. Der Bezug auf Medieninhalte wird demnach als geeignetes Thema erachtet, um mit besonders beliebten Personen in Kontakt zu treten. *Im Sinne der Austauschtheorie kann somit der Schluss gezogen werden, dass Medieninhalte als Währung im sozialen Austausch mit Mitschülern genutzt werden.*

10 Zusammenfassung

„The most fruitful way toward an understanding of the importance of mass communication to young people is to look at how communication fits into a context of social relationships, perceptions, and expectations“ (Clarke 1971b, S. 313).

Dieser Arbeit zur Mediennutzung im sozialen Kontext liegt die Annahme zugrunde, dass Rezipienten keine isolierten Individuen sind, sondern handelnde Akteure in einem sozialen Umfeld. Die interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte kann als verlässliches Indiz hierfür gesehen werden. Da es sich bei der interpersonalen und massenmedialen Kommunikation um zwei unterschiedliche aber dennoch artverwandte Handlungsformen handelt, könnte eigentlich vermutet werden, dass die Berücksichtigung der interpersonalen Kommunikation eine natürliche und besonders naheliegende Erweiterung des publizistikwissenschaftlichen Forschungsbereiches ist. Die Aufarbeitung des Forschungsstandes machte hingegen deutlich, dass dem nicht so ist, sondern im Gegenteil gar eine deutliche Separierung der Forschungsstränge auszumachen ist. Dies mag ein Grund dafür sein, dass in publizistikwissenschaftlichen Ansätzen vielfach von einem Konkurrenzverhältnis der beiden Kommunikationsmodi ausgegangen wird. Das heißt, dass die interpersonale Kommunikation eher als Störfaktor und nicht als integrativer Bestandteil von Kommunikationsprozessen gesehen wird.

Neben diesem normativen Bias konnte weiter festgestellt werden, dass die interpersonale Kommunikation auf sehr unterschiedliche Weise in die theoretische Konzeption von Kommunikation eingebunden wird. Im Uses-and-Gratifications Ansatz wird die antizipierte Anschlusskommunikation als Motiv für die Mediennutzung behandelt. In der Erklärungslogik von abhängigen und unabhängigen Variablen kommt der interpersonalen Kommunikation aus dieser Perspektive also die Rolle einer unabhängigen Variable zu, welche einen Einfluss auf die Mediennutzung hat. In anderen Konzeptionen wie beim Mehr-Stufen-Fluss, dem (klassischen) Agenda-Setting und der Schweigespirale wird die interpersonale Kommunikation hingegen als abhängige Variable betrachtet, welche von der Mediennutzung bzw. den Medieninhalten abhängig ist. Das Ziel für den theoretischen Teil dieser Arbeit bestand deshalb darin, eine Systematik zu entwickeln, welche eine Einordnung dieser unterschiedlichen Konzeptionen ermöglicht.

10.1 Systematik der Funktionen, Motive und Effekte

„(...) mass communication behavior has social origins and social consequences“ (Clarke 1971c, S. 11).

Hinweise auf bedeutende Effekte und Handlungslogiken wurden aus der publizistikwissenschaftlichen, sozialpsychologischen und soziologischen Literatur abgeleitet und zu fünf Funktionen verdichtet: soziale Positionierung, affektive Verarbeitung bzw. Stimmungsregulierung, Selektion von Medieninhalten, kognitive Verarbeitung und Information. Die vorgeschlagene Systematik der Funktionen und Effekte interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte hat den Anspruch, die Mikro-Ebene individueller Handlungen mit Effekten auf den verschiedenen Emergenzebenen in Verbindung zu bringen. Deshalb wurden für jede Funktion die dazugehörigen Motive und die Effekte für das Individuum selbst sowie die vermuteten Auswirkungen auf die Meso- und Makro-Ebene dargestellt. Da zu den meisten Zusammenhängen keine gesicherten Befunde vorliegen, wurde versucht, die vermuteten Zusammenhänge durch „Indizienbeweise“ zu plausibilisieren.

Eine empirische Analyse der postulierten Interdependenzen von Mikro-, Meso- und Makro-Ebene kann als besonders anforderungsreich eingestuft werden. Dies zum einen deshalb, weil Informationen auf unterschiedlichen Aggregatsebenen vorhanden sein müssen und zum anderen, weil die vermuteten Motive und Effekte der verschiedenen Funktionen nicht unabhängig voneinander sind. Die Forschungsfrage für den empirischen Teil orientierte sich denn auch nicht an dieser feingliedrigen Systematik, sondern an der übergeordneten Vermutung, dass eine Interdependenz zwischen der Mediennutzung von Individuen und ihrem sozialen Netzwerk besteht. Diese Hypothese mittels einer direkten Abfrage zu prüfen und die Rezipienten zu fragen, ob sie sich bei ihrer Mediennutzung an ihrem Umfeld orientieren, würde wohl zu kaum validen Ergebnissen führen.

Die einzige Möglichkeit, die Variable des sozialen Netzwerks adäquat zu operationalisieren, besteht darin, Netzwerkdaten zu erheben. Aufgrund der Interdependenz-Annahme, dass beide Variablen von der jeweils anderen abhängig sind, reicht es jedoch nicht aus, Daten sozialer Netzwerke zu einem einzelnen Zeitpunkt zu erheben, sondern es bedarf zwingend eines Paneldesigns. Nur so ist es möglich, sowohl den Einfluss des sozialen Netzwerks auf die Mediennutzung von Individuen und umgekehrt den Einfluss der Mediennutzung eines Individuums auf das soziale Netzwerk zu untersuchen.

10.2 Empirische Befunde

Bei der Analyse der sozialen Netzwerke konnte die Hypothese der Ko-Orientierung bezüglich der Mediennutzung in Schulklassen bestätigt werden. Als maßgebliche Effekte konnten sowohl Selektions- wie auch Beeinflussungsprozesse identifiziert werden. Das individuelle Netzwerk der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte ist demnach abhängig davon, wie intensiv eine Person das Fernsehen nutzt, welche Fernsehgenres sie nutzt und ob sie ähnliche Fernsehgenres nutzt wie ihr soziales Umfeld (soziale Selektion). Gleichzeitig finden aber auch Beeinflussungsprozesse statt. Die Mediennutzung eines Individuums ist demnach davon abhängig, mit wie vielen Personen sie über das Fernsehen spricht und welche Medieninhalte diese Personen nutzen.

Neben diesen bislang einzigartigen Befunden bezüglich der Fernsehnutzung im sozialen Kontext wurden auch „konventionelle“ Nutzungsdaten erhoben. Die Befunde zur Mediennutzung setzten dabei eine Reihe von Studien zur Mediennutzung von Schweizer Jugendlichen fort, welche ihren Ursprung in der „Zürcher Studie“ hat (Saxer et al. 1980). Der Fokus der Arbeit lag indes auf einer detaillierten Beschreibung der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte und der Nutzung von Massenmedien in sozialen Kontexten. Dabei konnten teilweise unerwartete Feststellungen gemacht werden. So scheint z.B. die Nutzung von Musik-Sendern nicht primär in der Peergruppe zu erfolgen, sondern in Anwesenheit der Eltern.

Wer (Ego)	Jugendliche mit einer höheren quantitativen Fernsehnutzung
kommuniziert über welche Medieninhalte	sprechen über lustige Szenen und Comic Serien
mit wem (Alter)	mit Personen des gleichen Geschlechts, mit denen auch viele andere sprechen,
in welchem Kontext	in Kontexten, in denen auch andere die Sendung gesehen haben,
zu welchem Zweck (Motiv)	zur sozialen Integration,
und mit welcher Wirkung (Effekte)?	was eine Ko-Orientierung der Mediennutzung in den Schulklassen zur Folge hat.

Abbildung 32 Zentrale Befunde bezüglich der Interdependenz von Fernsehnutzung und sozialem Kontext

An dieser Stelle kann nicht im Detail auf die zahlreichen Befunde eingegangen werden. Vielmehr soll für die übergeordnete Forschungsfrage, „*Wer kommuniziert über welche Medieninhalte mit wem, in welchem Kontext, zu welchem Zweck und mit welcher Wirkung?*“ exemplarisch aufgezeigt werden, wie fruchtbar die Forschungsfrage und die angewendete Methodik waren (Abbildung 32). Gleichzeitig kommt zum Ausdruck, dass einzig durch den Einsatz der Sozialen Netzwerkanalyse alle Aspekte adäquat untersucht werden konnten.

10.3 Ausblick

Im empirischen Teil der Arbeit lag der Fokus auf Schulklassen, welche als relevante Bezugsgruppen für die Jugendlichen bestätigt werden konnten. Die gemachten Befunde sind zum heutigen Zeitpunkt einzigartig, beziehen sich aber „nur“ auf die Ko-Orientierungs-Prozesse auf der Meso-Ebene sozialer Gruppen. Die in der theoretischen Systematik postulierten Makro-Effekte auf der Ebene der Gesellschaft und die Auswirkungen auf das Medienangebot bzw. die Medienanbieter konnten deshalb nicht empirisch geprüft werden. Aufgrund der in Abschnitt 7.1 dargestellten Anforderungen an ein Untersuchungssetting scheint eine Ausweitung der Sozialen Netzwerkanalyse auf die Befragung größerer Gruppen kaum möglich. Für die Ausweitung des Erklärungsrahmens von Mikro-Meso auf eine Mikro-Meso-Makro-Betrachtung müssen deshalb alternative Methoden für die Datenerhebung oder grundlegend andere Vorgehensweisen geprüft werden.

Bedingt durch die Ko-Orientierungs-Prozesse können auf der Makro-Ebene Pareto-Verteilungen angenommen werden. Dabei wird angenommen, dass die interpersonale Kommunikation ein sich selbst verstärkendes System nach folgender Logik sein kann: Basierend auf den Annahmen, dass Personen a) ein Bedürfnis nach sozialer Integration haben, b) diese Integration unter anderem durch interpersonale Kommunikation über massenmediale Inhalte erfolgen kann und c) diese Gespräche zu einer Homogenisierung der genutzten Medieninhalte führen (Ko-Orientierung), lässt sich mutmaßen, dass dies eine Pareto-Verteilung der Mediennutzungszahlen begünstigt. Denn je mehr Personen eine Sendung sehen, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie darüber sprechen und desto grösser ist auch der Nutzen für das Individuum. Die Sprech-Nutzen-Spirale dreht sich sodann weiter, denn je mehr Personen über eine Sendung sprechen, desto mehr andere Personen beginnen die Sendung ebenfalls zu schauen. Die Folge ist somit die, dass sich ein Matthäus-Effekt einstellt und Fernsehprogramme, die von überdurchschnittlich vielen Personen genutzt werden, einen Anstieg der Zuschauerzahlen verzeichnen, während unterdurchschnittlich genutzte Sendungen an

Zuschauerzahlen einbüßen (vgl. auch 5.5.6). Betrachtet man die Zuschauerzahlen bezüglich sportlichen Grossereignissen wie der Fußball Weltmeisterschaft mit Marktanteil von bis zu 80% (Gerhard 2006) und berücksichtigt die Befunde bzgl. der Bedeutung der interpersonalen Kommunikation über solche Anlässe (Friemel 2008c), scheint ein Zusammenhang relativ plausibel zu sein, bleibt aber noch spezifisch zu prüfen.

10.4 Schlusswort

In der Einleitung wurde auf die Werbung verschiedener Schweizer Medienorganisationen hingewiesen, welche mit dem Nutzen der „Anschlusskommunikation“ für sich werben. Dass die Funktion der sozialen Integration nicht nur den Kommunikationsprofis implizit bewusst ist, sondern auch den Jugendlichen in den untersuchten Schulen, zeigt das Titelbild einer Maturazeitung, welche im Untersuchungszeitraum erschienen ist und mit „Darüber spricht man...!“ für den Kauf wirbt (Abbildung 33). In diesem Sinne wird hier mit den Worten von Chaffee geschlossen, der meint: „*The most likely 'effect' of communication, we might conclude, is further communication*“ (Chaffee 1986, S. 76).



Abbildung 33 Titelseite einer Maturazeitung

11 Verzeichnisse

11.1 Literaturverzeichnis

- Adams, Jimi; Moody, Adams (2005): To Tell the Truth: Measuring Concordance in Multiply Reported Network Data: Ohio State University.
- Adorno, Theodor W. (1999): Résumé über Kulturindustrie [1963]. In: Pias, Claus; Vogl, Joseph; Engell, Lorenz; Fahle, Oliver; Neitzel, Britta (Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart: DVA, S. 202–208.
- Aebischer, Verena; Hewstone, Miles (1998): Minority Influence and Musical Preference: Innovation by Conversion not Coercion. In: European Journal of Social Psychology, Jg. 14, S. 23–33.
- Anastasio, Phyllis A.; Rose, Karen C.; Chapman, Judith G. (2005): The Devisive Coverage Effect. How Media may Cleave Differences of Opinion Between Social Groups. In: Communication Research, Jg. 32, H. 2, S. 171–192.
- Atkin, Charles (1972): Anticipated Communication and Mass Media Information-Seeking. In: Public Opinion Quarterly, Jg. 36, H. 1, S. 188–199.
- Atwood, Erwin L.; Sohn Ardyth B.; Sohn, Harold (1978): Daily Newspaper Contributions to Community Discussion. In: Journalism Quarterly, Jg. 55, H. 3, S. 570–576.
- Aufenanger, Stefan (2004): Soziometrische Fallstudien zur Rolle der Gleichaltrigengruppe bei der Setzung von Medienthemen. In: Paus-Hasebrink, Ingrid et al. (Hg.): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchung zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder. LPR Hessen: Kassel, S. 241–264.
- Ayass, Ruth (2001): Werbespots. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher, S. 201–225.
- Backhaus, Fanny (2005): Nachrichten 'nachverbrannt': Anschlusskommunikation zu Fernsehnachrichten über Migranten. Magisterarbeit. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Bakagiannis, Sotirios; Tarrant, Mark (2006): Can Music Bring People Together? Effects of Shared Musical Preference on Intergroup Bias in Adolescence. In: Scandinavian Journal of Psychology, Jg. 47, S. 129–136.
- Baldauf, Heike (2001): Strukturen und Formen des Fernsehbegleitenden Sprechens. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher, S. 61–82.
- Bandura, Albert (1994): Social Cognitive Theory of Mass Communication. In: Bryant, Jennings; Zillmann, Dolf (Hg.): Media Effects. Advances in Theory and Research: Hillsdale, S. 61–90.

- Banks, David L.; Carley, Kathleen M. (1996): Models for Network Evolution. In: *Journal of Mathematical Sociology*, Jg. 27, H. 1-2, S. 173–196.
- Banks, David L.; Carley, Kathleen M. (1997): Models for Network Evolution. In: Doreian, Patrick; Stokman, Frans N. (Hg.): *Evolution of Social Networks*. London/New York: Routledge, S. 209–232.
- Bantz, Charles R. (1982): Exploring Uses and Gratifications: A Comparison of Reported Uses of Television and Reported Uses of Favorite Program Type. In: *Communication Research*, Jg. 9, H. 3, S. 352–379.
- Barnett, George A.; Chon, Bum-Soo; Rosen, Devan (2001): The Structure of the Internet Flows in Cyberspace. In: *Networks and Communication Studies (Net-com)*, Jg. 15, H. 1-2, o.S.
- Barnett, George A.; Danowski, James A.; Richards, William D. (1993): Communication Networks and Network Analysis: A Current Assessment. In: Richards, William D.; Barnett, George A. (Hg.): *Progress in Communication Sciences XII*. Norwood: Ablex, S. 1–19.
- Barnett, George A.; Salisbury, Joseph G.T.; Kim, Chul Woo; Langhorne, Anna (1999): Globalisation and International Communication. An Examination of Monetary, Telecommunications and Trade Networks. In: *The Journal of International Communication*, Jg. 6, H. 2, S. 7–49.
- Barthelmes, Jürgen; Sander, Ekkehard (1990): *Familie und Medien. Forschungsergebnisse und kommentierte Auswahlbibliographie*. Weinheim/München: Juventa.
- Barthelmes, Jürgen; Sander, Ekkehard (1997): *Medien in Familien und Peer-Group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige*. München: VDJ.
- Barthelmes, Jürgen; Sander, Ekkehard (2001): *Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz*. München: DJI.
- Barton, Allen H. (1968): Bringing Society Back in. In: *American Behavioral Scientist*, Jg. 12, H. 2, S. 1–9.
- Barton, Allen H. (2001): Paul Lazarsfeld as Institutional Inventor. In: *International Journal of Public Opinion Research*, Jg. 13, H. 3, S. 245–269.
- Bauer, Raymond A. (1973): Das widerspenstige Publikum: Der Beeinflussungsprozess aus der Sicht sozialer Kommunikation. In: Prokop, Dieter (Hg.): *Massenkommunikationsforschung 2: Konsumtion*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 152–166.
- Bauer, Raymond A. (1975): Das widerspenstige Publikum: Der Beeinflussungsprozess unter dem Gesichtspunkt der sozialen Kommunikation. In: Bennins, Warren G.; Benne, Kenneth D.; Chin, Robert (Hg.): *Änderung des Sozialverhaltens*. Stuttgart: Klett, S. 441–457.
- Baym, Nancy K. (2000): *Tune in, log on. Soaps, Fandom, and Online Community*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Bechtel, William; Abrahamsen, Adele (2002): *Connectionism and the Mind. Parallel Processing, Dynamics, and Evolution in Networks* (2. Ed.). Malden/Oxford: Blackwell.
- Beckmann, Michael; Görtler, Edmund (1989): Der Einfluss der Massenmedien auf den politischen Diskurs in der Familie. In: *Publizistik*, Jg. 34, H. 3, S. 310–328.
- Beinstein, Judith (1975a): Conversations in Public Places. In: *Journal of Communication*, Jg. 25, H. 1, S. 85–95.

- Beinstein, Judith (1975b): Small Talk as Social Gesture. In: *Journal of Communication*, Jg. 25, H. 4, S. 147–154.
- Beinstein, Judith (1977): Friends, the Media, and Opinion Formation. In: *Journal of Communication*, Jg. 27, H. 4, S. 30–39.
- Bente, Gary; Fromm, Bettina (1997): Affektfernsehen. Motive, Angebotsweisen und Wirkungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bente, Gary; Fromm, Bettina (1998): Tabubruch als Programm? Angebotsweisen, Nutzungsmuster und Wirkungen des Affekt-Fernsehens. In: Klingler, Walter (Hg.): *Fernsehforschung in Deutschland. Themen – Akteure – Methoden*. Baden-Baden: Nomos, S. 613–639.
- Berelson, Bernard (1949): What „Missing the Newspaper“ Means. In: Lazarsfeld, Paul F.; Stanton, Frank N. (Hg.): *Communications Research 1948-1949*. New York: Harper, S. 111–128.
- Berelson, Bernhard R.; Lazarsfeld, Paul F.; McPhee, William N. (1963): *Voting. A Study of Opinion Formation in a Presidential Campaign* (4. Aufl., Original 1954). Chicago/London: Chicago UP.
- Berger, Charles R. (1996): Interpersonal Communication. In: Salwen, Michael B.; Stacks, Don W. (Hg.): *An Integrated Approach to Communication Theory and Research*. Mahwah: Erlbaum, S. 277–296.
- Berger, Charles R.; Calabrese, Richard J. (1975): Some Explorations in Initial Interaction and Beyond: Toward a Developmental Theory of Interpersonal Communication. In: *Human Communication Research*, Jg. 1, S. 99–112.
- Bernard, Russell H.; Killworth, Peter D. (1977): Informant Accuracy in Social Network Data II. In: *Human Communication Research*, Jg. 4, H. 1, S. 3–18.
- Bernard, Russell H.; Killworth, Peter D.; Kronfeld, David; Sailer, Lee (2008): The Problem of Informant Accuracy: The Validity of Retrospective Data. Reprint from *Annual Reviews in Anthropology*, 13, 1984, 495-517. In: Freeman, Linton C. (Hg.): *Social Network Analysis*. London et al.: Sage, S. 34–57.
- Berscheid, Ellen (1987): Emotion and Interpersonal Communication. In: Roloff, Michael E.; Miller, Gerald R. (Hg.): *Interpersonal Processes: New Directions in Communication Research*. Beverly Hills/London/New Delhi: Sage, S. 77–88.
- Bienvenu, Millard J.; Stewart, David W. (1976): Dimensions of Interpersonal Communication. In: *Journal of Psychology*, Jg. 93, H. 1, S. 105–111.
- Blanz, Mathias; Mummendey, Amélie; Mielke, Rosemarie; Klink, Andreas (1998): Wechselseitige Differenzierung zwischen sozialen Gruppen: Ein Vorhersagemodell der Theorie der sozialen Identität. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, Jg. 29, H. 3, S. 239–259.
- Blau, Peter M. (2008): *Exchange & Power in Social Life*. 12. Aufl. New Brunswick/London: Transaction.
- Blumler, Jay G. (1979): The Role of Theory in Uses and Gratifications Studies. In: *Communication Research*, Jg. 6, H. 1, S. 9–36.
- Blumler, Jay G.; Katz, Elihu (Hg.) (1974): *The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research*. Beverly Hills/London: Sage.

- Bochner, Arthur P.; Kaminski, Edmund P.; Fitzpatrick, Mary Anne (1977): The Conceptual Domain of Interpersonal Communication Behavior: A Factor-Analytic Study. In: *Human Communication Research*, Jg. 3, H. 4, S. 291–302.
- Boer, Connie de; Velthuisen, Aart S. (2001): Participation in Conversations about the news. In: *International Journal of Public Opinion Research*, Jg. 13, H. 2, S. 140–158.
- Bogart, Leo (1955): Adult Talk About Newspaper Comics. In: *The American Journal of Sociology*, Jg. 61, H. 1, S. 26–30.
- Bonfadelli, Heinz (1981): Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikation. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Berlin: Spiess.
- Bonfadelli, Heinz (1988): Jugendliche, Medien und Sozialisation. Fragestellungen, Ansätze, Methoden und Befunde der Forschung. In: Radde, Martin; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.): *Jugendzeit – Medienzeit. Daten, Tendenzen, Analysen für eine jugendorientierte Medienerziehung*. Weinheim: Juventa, S. 167–189.
- Bonfadelli, Heinz (1994): Die Wissensklufperspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz: UVK.
- Bonfadelli, Heinz (2004): Grundlagen und theoretische Perspektiven. 3., überarb. Aufl. Konstanz: UVK.
- Bonfadelli, Heinz (2005): Was ist öffentliche Kommunikation? In: Bonfadelli, Heinz; Jarren, Otfried; Siegert, Gabriele (Hg.): *Einführung in die Publizistikwissenschaft*. 2., vollst. überarb. Aufl. Bern: Haupt, S. 73–101.
- Bönnert, Karl H. (1995): Gleichaltrige: Die Bedeutung der Peer-Group in verschiedenen Entwicklungsstufen. In: Ningel, Rainer; Funke, Wilma (Hg.): *Soziale Netze in der Praxis*. Göttingen: VfAP, S. 54–74.
- Borchers, Hans (1993): Wie Amerikanische Fernsehzuschauer/innen mit Soap Operas umgehen – Bericht über eine Audience Study. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich (Hg.): *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen: Westdeutscher, S. 59–66.
- Bösch, Frank (2004): Zeitungsberichte im Alltagsgespräch. Mediennutzung, Medienwirkung und Kommunikation im Kaiserreich. In: *Publizistik*, Jg. 49, H. 3, S. 319–336.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit (Le sens commun).
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge (MA): Harvard UP.
- Bourdieu, Pierre (2007): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Aufl., [Nachdr.]. Unter Mitarbeit und Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourgeois, Martin J.; Bowen, Anne (2001): Self-Organization of Alcohol-Related Attitudes and Beliefs in a Campus Housing Complex: An Initial Investigation. In: *Health Psychology*, Jg. 20, H. 6, S. 434–437.
- Brandes, Ulrik; Erlebach, Thomas (Hg.) (2005): *Network Analysis. Methodological Foundations*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.

- Brandstetter-Gerstmayr, Anke (2000): Kommunikationsnetzwerke im ländlichen Raum. Eine empirische Untersuchung in den Gemeinden Ardagger und Viehdorf. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Brinker, Karl; Sager, Sven F. (2004): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 3., durchges. u. erg. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Brosius, Hans-Bernd (1994): Agenda-Setting nach einem Vierteljahrhundert Forschung: Methodischer und theoretischer Stillstand? In: Publizistik, Jg. 39, H. 3, S. 269–288.
- Brosius, Hans-Bernd; Kepplinger, Hans Mathias (1990): The Agenda-Setting Function of Television News. Static and Dynamic Views. In: Communication Research, Jg. 17, H. 2, S. 183–211.
- Brosius, Hans-Bernd; Weimann, Gabriel (1995): Medien oder Bevölkerung: Wer bestimmt die Agenda. Ein Beitrag zum Zwei-Stufen-Fluss von Agenda-Setting. In: Rundfunk und Fernsehen, Jg. 43, H. 3, S. 312–329.
- Brosius, Hans-Bernd; Weimann, Gabriel (1996): Who Sets the Agenda?: Agenda-Setting as a Two-Step Flow. In: Communication Research, Jg. 23, H. 5, S. 561–580.
- Brown, Ellen M. (1994): Soap Opera and Women's Talk. The Pleasure of Resistance. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Brown, J. R.; Cramond, J. K.; Wilde R. J. (1974): Displacement Effects of Television and the Child's Functional Orientation to Media. In: Blumler, Jay G.; Katz, Elihu (Hg.): The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research. Beverly Hills/London: Sage. S. 93–112.
- Brown, Roger L.; O'Leary, Michael (1971): Pop Music in an English Secondary School System. In: Kline, Gerald F.; Clarke, Peter (Hg.): Mass Communications and Youth: Some Current Perspectives. London: Sage, S. 99–112.
- Bryce, James (1891): The American Commonwealth. New York: Macmillan.
- Bryson, Bethany (1996): „Anythink But Heavy Metal“: Symbolic Exclusion and Musical Dislikes. In: American Sociological Review, Jg. 61, H. 5, S. 884–899.
- Buder, Eugene H. (1991): A Nonlinear Dynamic Model of Social Interaction. In: Communication Research, Jg. 18, H. 2, S. 174–198.
- Bühl, Achim (2006): SPSS 14. Eine Einführung in die moderne Datenanalyse (10., überarb. u. erw. Aufl.). München: Pearson.
- Burgoon, Judee K. (1985): The Relation of Verbal and Nonverbal Codes. In: Dervin, Brenda; Voigt, Melvin J. (Hg.): Progress in Communication Sciences. Band 4. Norwood: Ablex, S. 263–298.
- Burk, William J.; Steglich, Christian E.G.; Snijders, Tom A.B. (2007): Beyond Dyadic Interdependence: Actor-Oriented Models for Co-Evolving Social Networks and Individual Behaviors. In: International Journal of Behavioral Development, Jg. 31, H. 4, S. 397–404.
- Burkart, Roland (1998): Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder ; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 3., überarb. und aktualisierte Aufl. Wien: Böhlau.
- Burt, Ronald S. (1992): Structural Holes: The Social Structure of Competition. Cambridge MA: Harvard UP.

- Burt, Ronald S. (1999): The Social Capital of Opinion Leaders. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, H. 566, S. 37–54.
- Burt, Ronald S. (2005): *Brokerage & Closure. An Introduction to Social Capital*. Oxford: Oxford UP.
- Byrne, Donn (1971): *The Attraction Paradigm*. New York/London: Academic Press.
- Caplan, Scott E. (2001): Challenging the Mass-Interpersonal Communication Dichotomy: Are We Witnessing the Emergence of an Entirely New Communication System? In: *Electronic Journal of Communication*, o.S.
- Cappella, Joseph N. (1987): International Communication: Definitions and Fundamental Questions. In: Berger, Charles R.; Chaffee, Steven H. (Hg.): *Handbook of Communication Science*. Newbury Park et al.: Sage, S. 184–238.
- Carpentier, Francesca D.; Knobloch-Westerwick, Silvia; Blumhoff, Andree (2007): Naughty Versus Nice: Suggestive Pop Music Influences on Perceptions of Potential Romantic Partners. In: *Media Psychology*, Jg. 9, H. 1, S. 1–17.
- Carrington, Peter J.; Scott, John; Wasserman, Stanley (Hg.) (2005): *Models and Methods in Social Network Analysis*. Cambridge: Cambridge UP.
- Cartwright, Dorwin; Harary, Frank (1956): Structural Balance: A Generalization of Heider's Theory. In: *Psychological Review*, Jg. 63, H. 5, S. 277–293.
- Castello, Armin (2007): Joint Use of Media in Peer Groups. In: Arnett, Jeffrey Jensen (Hg.): *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media*. Thousand Oaks: Sage, S. 650–651.
- Chadwick-Jones, J. K. (1976): *Social Exchange Theory: Its Structure and Influence in Social Psychology*. London/New York/San Francisco: Academic.
- Chaffee, Steven H. (1972): The Interpersonal Context of Mass Communication. In: Kline, Gerald F.; Tichenor, Phillip J. (Hg.): *Current Perspectives in Mass Communication Research*. Beverly Hills/London: Sage, S. 95–120.
- Chaffee, Steven H. (1986): Mass Media and Interpersonal Channels: Competitive, Convergent, or Complementary? In: Gumpert, Gary; Cathcart, Robert (Hg.): *Intermedia. Interpersonal Communication in a Media World*. 3. ed. New York: Oxford UP.
- Chaffee, Steven H.; Izcaray, Fausto (1975): Mass Communication Functions in a Media-Rich Developing Society. In: *Communication Research*, Jg. 2, S. 367–395.
- Chaffee, Steven H.; McLeod, Jack M.; Atkin, Charles K. (1971a): Parental Influences on Adolescent Media Use. In: *American Behavioral Scientist*, Jg. 14, H. 3, S. 323–339.
- Chaffee, Steven H.; McLeod, Jack M.; Atkin, Charles K. (1971b): Parental Influences on Adolescent Media Use. In: Kline, Gerald F.; Clarke, Peter (Hg.): *Mass Communications and Youth: Some Current Perspectives*. London: Sage, S. 21–38.
- Chaffee, Steven H.; Mutz, Diana C. (1988): Comparing Mediated and Interpersonal Communication Data. In: Hawkins, Robert P.; Wiemann, John M.; Pingree, Suzanne (Hg.): *Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes*. Newbury Park et al.: Sage, S. 19–43.
- Chaffee, Steven H.; Tims, Albert R. (1976): Interpersonal Factors in Adolescent Television Use. In: *Journal of Social Issues*, Jg. 32, H. 4, S. 98–115.

- Charlton, Michael (1997): Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In: Charlton, Michael; Schneider, Silvia (Hg.): Rezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. Opladen: Westdeutscher, S. 16–39.
- Cialdini, Robert B.; Goldstein, Noah J. (2004): Social Influence: Compliance and Conformity. In: *Annual Review of Psychology*, Jg. 55, S. 591–621.
- Clarke, Peter (1971a): Children's Response to Entertainment: Effects of Co-Orientation on Information-Seeking. In: Kline, Gerald F.; Clarke, Peter (Hg.): *Mass Communications and Youth: Some Current Perspectives*. London: Sage, S. 51–68.
- Clarke, Peter (1971b): Some Proposals for Continuing Research on Youth and the Mass Media. In: *American Behavioral Scientist*, Jg. 14, H. 3, S. 313–322.
- Clarke, Peter (1971c): Some Proposals for Continuing Research on Youth and the Mass Media. In: Kline, Gerald F.; Clarke, Peter (Hg.): *Mass Communications and Youth: Some Current Perspectives*. London: Sage, S. 11–20.
- Clarke, Peter (1972): Teenagers' Coorientation and Informations-Seeking About Pop Music. In: *American Behavioral Scientist*, Jg. 16, S. 551–566.
- Cohen, Bernard C. (1963): *The Press and Foreign Policy*. Princeton: Princeton UP.
- Cohen, Jere M. (1977): Source of Peer Group Homogeneity. In: *Sociology of Education*, Jg. 50, H. 4, S. 227–241.
- Coleman, James; Katz, Elihu; Menzel, Herbert (1957): The Diffusion of Innovation Among Physicians. In: *Sociometry*, Jg. 20, H. 4, S. 253–270.
- Coleman, James; Katz, Elihu; Menzel, Herbert (1966): *Medical Innovation: A Diffusion Study*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Coleman, James S. (1961): *The Adolescent Society*. New York/London: Free Press.
- Coleman, James S. (1986): Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. In: *The American Journal of Sociology*, Jg. 91, H. 6, S. 1309–1335.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology*, Jg. 94, H. Supplement, S. S95-S120.
- Comstock, George; Paik, Haejung (1991): *Television and the American Child*. San Diego et al.: Academic.
- Comte, August (1830-1842): *Cours de philosophie positive*. Paris: J.B. Baillière et fils.
- Contractor, Noshir S.; Seibold, David R.; Heller, Mark A. (1996): Interactional Influence in the Structuring of Media Use in Groups. Influence in Members' Perceptions of Group Decision Support System Use. In: *Human Communication Research*, Jg. 22, H. 4, S. 451–481.
- Conway, Margaret M.; Wyckoff, Mikel L.; Feldbaum, Eleanor; Ahern, David (1981): The News Media in Children's Political Sozialization. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 45, H. 2, S. 164–178.
- Cook, Karen S.; Emerson, Richard M. (1978): Power, Equity and Commitment in Exchange Networks. In: *American Sociological Review*, Jg. 43, S. 721–739.
- Cook, Karen S.; Whitmeyer, Joseph M. (1992): Two Approaches to Social Structure: Exchange Theory and Network Analysis. In: *Annual Review of Sociology*, Jg. 18, S. 109–127.

- Cozby, Paul C. (1972): Self-Disclosure, Reciprocity and Liking. In: *Sociometry*, Jg. 35, H. 1, S. 151–160.
- Danowski, James A. (1993): Network Analysis of Message Content. In: Richards, William D.; Barnett, George A. (Hg.): *Progress in Communication Sciences XII*. Norwood: Ablex, S. 197–221.
- Danowski, James A.; Barnett, George A.; Friedland, Matthew H. (1987): Interorganizational Networks via Shared Public Relations Firms' Centrality. Diversification, Media Coverage, and Publics' Images. In: McLaughlin, Margaret L. (Hg.): *Communication Yearbook 10*. Newbury Park: Sage, S. 808–830.
- Davies, John (2007): Influences on Media Use of Peer Groups. In: Arnett, Jeffrey Jensen (Hg.): *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media*. Thousand Oaks: Sage, S. 648–650.
- Davis, James A.; Leinhardt, Samuel (1972): The Structure of Positive Interpersonal Relations in Small Groups. In: Berger, Joseph; Zelditch, Morris, JR.; Anderson, Bo (Hg.): *Sociological Theories in Progress*, Vol. 2. Boston: Houghton Mifflin, S. 218–251.
- Degenne, Alain; Forsé, Michel (2006): *Introducing Social Networks*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- DeGeorge, William F. (1981): Conceptualization and Measurement of Audience Agenda. In: Wilhoit, Cleveland G.; Bock, Harold de (Hg.): *Mass Communication Review Yearbook*, Vol. 2. Beverly Hills/London: Sage, S. 219–224.
- Diekmann, Andreas (Hg.) (2004): Sonderheft 44/2004 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: VS.
- DiMaggio, Paul (1987): Classification in Art. In: *American Sociological Review*, Jg. 52, H. 4, S. 440–455.
- Dohle, Marco; Hartmann, Tilo (2005): Ich und die anderen. Eine explorative Studie zur Entstehung und Struktur rezeptionssituativer Publikumsvorstellung. In: Gehrau, Volker; Bilandzic, Helena; Woelke, Jens (Hg.): *Rezeptionsstrategien und Rezeptionsmodalitäten*. München: Fischer, S. 183–199.
- Dohle, Marco; Klimmt, Christoph; Schramm, Holger (2006): König Fußball: Rezeptionsmotive und Medienmenüs an einem Bundesliga-Spieltag. In: *Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik*, Jg. 50, H. 6, S. 51–62.
- Dollase, Rainer (1997): Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher. In: Baacke, Dieter (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske, S. 341–368.
- Donsbach, Wolfgang (1992): Die Selektivität der Rezipienten. Faktoren, die die Zuwendung zu Zeitungsinhalten beeinflussen. In: Schulz, Winfried (Hg.): *Medienwirkungen. Einflüsse von Presse, Radio und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft. Untersuchungen im Schwerpunktprogramm „Publizistische Medienwirkungen“*. Weinheim: VCH, S. 25–70.
- Donsbach, Wolfgang (2008): Cognitive Dissonance Theory. In: Donsbach, Wolfgang (Hg.): *The International Encyclopedia of Communication*. Malden (MA): Blackwell, S. 544–548.
- Doreian, Patrick; Stokman, Frans N. (1996): Introduction. In: *Journal of Mathematical Sociology*, Jg. 27, H. 1-2, S. 1–2.

- Doreian, Patrick; Stokman, Frans N. (Hg.) (1997): *Evolution of Social Networks*. London/New York: Routledge.
- Doreian, Patrick D.; Stokman, Frans N. (2003): Introduction. In: *Journal of Mathematical Sociology*, Jg. 27, H. 2-3, S. 85–87.
- Ehrlich, Howard J.; Graeven, David B. (1971): Reciprocal Self-Disclosure in a Dyad. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, Jg. 7, S. 389–400.
- Eid, Mahmoud (2004): Paul Lazarsfeld's Ideational Network and Contribution to the Field of Communication Research. In: *Communications. The European Journal of Communication*, Jg. 29, H. 2, S. 199–233.
- Eilders, Christiane (1997): *Nachrichtenfaktoren und Rezeption. Eine empirische Analyse zur Auswahl und Verarbeitung politischer Information*. Opladen: Westdeutscher.
- Eilders, Christiane (1999): Zum Konzept der Selektivität: Auswahlprozesse bei Medien und Publikum. In: Wirth, Werner; Schweiger, Wolfgang (Hg.): *Selektion im Internet. Empirische Analysen zu einem Schlüsselkonzept*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher, S. 13–41.
- Eilders, Christiane; Wirth, Werner (1999): Die Nachrichtenwertforschung auf dem Weg zum Publikum: Eine experimentelle Überprüfung des Einflusses von Nachrichtenfaktoren bei der Rezeption. In: *Publizistik*, Jg. 44, H. 1, S. 35–57.
- Ekeh, Peter P. (1974): *Social Exchange Theory. The Two Traditions*. London: Heinemann.
- Elbing, Eberhard (1975): *Das Soziogramm der Schulklasse. Diagnostische und Verhalten modifizierende Arbeitsmöglichkeiten*. 5. Aufl. München/Basel: Reinhard.
- Ellemers, Naomi; Spears, Russell; Doosje, Bertjan (2002): Self and Social Identity. In: *Annual Review of Psychology*, Jg. 53, S. 161–186.
- Emerson, Richard M. (1972a): Exchange Theory, Part I: A Psychological Basis for Social Exchange. In: Berger, Joseph; Zelditch, Morris, JR.; Anderson, Bo (Hg.): *Sociological Theories in Progress*, Vol. 2. Boston: Houghton Mifflin, S. 38–57.
- Emerson, Richard M. (1972b): Exchange Theory, Part II: Exchange Relations and Networks. In: Berger, Joseph; Zelditch, Morris, JR.; Anderson, Bo (Hg.): *Sociological Theories in Progress*, Vol. 2. Boston: Houghton Mifflin, S. 58–87.
- Emmer, Martin et al. (2002): Der 11. September – Informationsverbreitung, Mediennutzung, Anschlusskommunikation. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung zu einem Ereignis mit extremem Nachrichtenwert. In: *Media Perspektiven*, H. 4, S. 166–177.
- Engelmayer, Otto (1970): *Das Soziogramm in der modernen Schule. Wege der soziographischen Arbeit an der Klasse*. 5. Aufl. München: Ehrenwirth.
- Enzensberger, Hans Magnus (1997): Baukasten zu einer Theorie der Medien [1970]. In: Enzensberger, Hans Magnus; Glotz, Peter (Hg.): *Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kritische Diskurse zur Pressefreiheit*. München: Fischer, S. 97–132.
- Erbring, Lutz; Goldenberg, Edie N.; Miller, Arthur H. (1980): Front-Page News and Real-World Cues: A New Look at Agenda-Setting by the Media. In: *American Journal of Political Science*, Jg. 24, H. 1, S. 16–49.

- Erdem, Tevfik; Öztas, Nail (2007): The Friendship and Study Networks of Public Administration Students. In: Friemel, Thomas N. (Hg.): Applications of Social Network Analysis. Proceedings of the 3rd Conference on Applications of Social Network Analysis 2006. Konstanz: UVK, S. 31–50.
- Erickson, Bonnie H. (1988): The Relational Basis of Attitudes. In: Wellman, Barry; Berkowitz, Stephen D. (Hg.): Social Structures: A Network Approach. Cambridge et al.: Cambridge UP, S. 99–121.
- Eulau, Heinz (1980): The Columbia Studies of Personal Influence: Social Network Analysis. In: Social Science History, Jg. 4, H. 2, S. 207–228.
- Eveland, William P. (2004): The Effect of Political Discussion in Producing Informed Citizens: The Roles of Information, Motivation, and Elaboration. In: Political Communication, Jg. 21, S. 177–193.
- Eveland, William P.; Shah, Dhavan V. (2003): The Impact of Individual and Interpersonal Factors on Perceived News Media Bias. In: Political Psychology, Jg. 24, H. 1, S. 101–117.
- Faber, Marlene (2001a): Krankenhausserien. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher, S. 187–200.
- Faber, Marlene (2001b): Medienrezeption als Aneignung. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher, S. 25–40.
- Faulstich, Werner (2002): Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme, Methoden, Domänen. München: Fink.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2000a): JIM 2000. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19jähriger in Deutschland. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2000b): JIM 99/2000. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19jähriger in Deutschland. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2000c): Kinder und Medien – Kim'99. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2002a): JIM-Studie 2001. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19jähriger in Deutschland, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2002b): KIM-Studie 2002. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2003a): JIM-Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19jähriger in Deutschland. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2003b): KIM-Studie 2003. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2003c): Medienverhalten Jugendlicher in Deutschland. Fünf Jahre JIM-Studie Jugend, Information, (Multi-) Media. In: Media Perspektiven, H. 10, S. 450–462.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2004a): JIM-Studie 2003. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2004b): JIM-Studie 2004. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2006): KIM-Studie 2005. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas (2005): JIM 2005. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feld, Scott L. (1982): Social Structural Determinants of Similarity among Associates. In: American Sociological Review, Jg. 47, H. 6, S. 797–801.
- Fennema, Meindert; Heemskerk, Eelke (2002): A Network Analysis of Dutch Mass Media Concentration. Paper für Sunbelt Conference New Orleans. Universiteit van Amsterdam.
- Ferchhoff, Wilfried (1999): Aufwachsen heute: Veränderte Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen in Familie, Schule, Beruf, Freizeit und Gleichaltrigengruppen. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd, S. 200–220.
- Festinger, Leon (1954): A Theory of Social Comparison Processes. In: Human Relations, Jg. 7, S. 117–140.
- Festinger, Leon (1957): A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford: Stanford UP.
- Festinger, Leon; Thibaut, John (1951): Interpersonal Communication in Small Groups. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, Jg. 46, S. 92–99.
- Fink, Edward L. (1996): Dynamic Social Impact Theory and the Study of Human Communication. In: Journal of Communication, Jg. 46, H. 4, S. 4–12.
- Fink, Edward L.; Kaplowitz, Stan (1993): Oscillation in Beliefs and Cognitive Networks. In: Richards, William D.; Barnett, George A. (Hg.): Progress in Communication Sciences XII. Norwood: Ablex, S. 247–272.
- Fischbach, Kai; Gloor, Peter A.; Putzke, Johannes; Oster, Daniel (2008): Analyse der Dynamik sozialer Netzwerke mit Social Badges. In: Stegbauer, Christian (Hg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS, S. 325–345.
- Fischer, Gabriele (2000): Fernseh motive und Fernsehkonsum von Kindern. Eine qualitative Untersuchung zum Fernsehalltag von Kindern im Alter von 8 bis 11 Jahren. München: Fischer.
- Flache, Andreas; Macy, Michael W. (2004): „Bottom-up“ Modelle sozialer Dynamiken. Agentenbasierte Computermodellierung und methodologischer Individualismus. In: Diekmann, Andreas (Hg.): Sonderheft 44/2004 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: VS, S. 536–559.

- Fleur, Melvin D. de (1987): The Growth and Decline of Research on the Diffusion of the News, 1945-1985. In: *Communication Research*, Jg. 14, H. 1, S. 109–130.
- Flynn, Leisa Reinecke; Goldsmith, Ronald E.; Eastman, Jacqueline K. (1996): Opinion Leaders and Opinion Seekers: Two New Measurement Scales. In: *Academy of Marketing Science*, Jg. 24, H. 2, S. 137–147.
- Freeman, Linton C. (1992): The Sociological Concept of „Group“: An Empirical Test of Two Models. In: *The American Journal of Sociology*, Jg. 98, H. 1, S. 152–166.
- Freeman, Linton C. (2004): *The Development of Social Network Analysis. A Study in the Sociology of Science*. Vancouver (BC): Empirical.
- Freeman, Linton C. (Hg.) (2008): *Social Network Analysis*. 4 Bände. London et al.: Sage.
- Freeman, Linton C.; White, Douglas R.; Romney, Kimball A. (Hg.) (1989): *Research Methods in Social Network Analysis*. New Brunswick/London: Transaction.
- Friedkin, Noah E. (1983): Horizons of Observability and Limits of Informal Control in Organizations. In: *Social Forces*, Jg. 62, H. 1, S. 54–77.
- Friedkin, Noah E. (1998): *A Structural Theory of Social Influence*. Cambridge: Cambridge UP.
- Frielingsdorf, Britta; Haas, Sabine (1995): Fernsehen zum Musikhören. Stellenwert und Nutzung von MTV und VIVA beim jungen Publikum in Nordrhein-Westfalen. In: *Media Perspektiven*, H. 7, S. 331–339.
- Friemel, Thomas N. (2003): *Kommunikationsrollen – An der Schnittstelle von interpersonaler Kommunikation und Massenmedien? Eine Netzwerkanalyse in Schulklassen unter besonderer Berücksichtigung der Multi-Step-Flow of Communication Hypothese*. Lizentiatsarbeit. Universität Zürich.
- Friemel, Thomas N. (14. Oktober 2004): *Die Netzwerkanalyse in der Publizistikwissenschaft. Befunde aus der Meinungsführerforschung und methodischer Entwicklungsbedarf*. Referat an der ASNA 2004 (Anwendungen Sozialer Netzwerkanalyse). Zürich.
- Friemel, Thomas N. (2004): *Kommunikationsrollen – An der Schnittstelle von interpersonaler Kommunikation und Massenmedien? Eine Netzwerkanalyse in Schulklassen unter besonderer Berücksichtigung der Multi-Step-Flow of Communication Hypothese*. In: *DGPuK-Transfer*, H. 3.
- Friemel, Thomas N. (2005): *Die Netzwerkanalyse in der Publizistikwissenschaft*. In: Serdült, Uwe (Hg.): *Anwendungen Sozialer Netzwerkanalyse: Beiträge zur Tagung vom 14. und 15. Oktober 2004*. Zürich: Zürcher Politik- und Evaluationsstudie Nr. 3, S. 25–36.
- Friemel, Thomas N. (Hg.) (2007a): *Applications of Social Network Analysis. Proceedings of the 3rd Conference on Applications of Social Network Analysis 2006*. Konstanz: UVK.
- Friemel, Thomas N. (2007b): *Applications of Social Network Analysis (Introduction)*. In: Friemel, Thomas N. (Hg.): *Applications of Social Network Analysis. Proceedings of the 3rd Conference on Applications of Social Network Analysis 2006*. Konstanz: UVK, S. 13–17.
- Friemel, Thomas N. (22.7.2008): *Applying Social Network Analysis to Knowledge Networks*. International Keynote Address, KM Australia 2008. Melbourne.

- Friemel, Thomas N. (2008a): Anatomie von Kommunikationsrollen. Methoden zur Identifizierung von Akteursrollen in gerichteten Netzwerken. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 60, H. 3, S. 473–499.
- Friemel, Thomas N. (2008b): Hierarchical Structures in Digraphs – Measurement and Interpretation. In: Serdült, Uwe; Täube, Volker G. (Hg.): Applications of Social Network Analysis ASNA 2005. Conference Contributions, Zurich, October 20-21, 2005. Berlin: Wissenschaftler Verlag, S. 341–356.
- Friemel, Thomas N. (2008c): Mediensport als Gesprächsthema. Sozialpsychologische Betrachtung der interpersonalen Kommunikation über Sportberichterstattung in Massenmedien. In: Schramm, Holger; Marr, Mirko (Hg.): Die Sozialpsychologie des Sports in den Medien. Köln: Halem.
- Friemel, Thomas N. (Hg.) (2008d): Why Context Matters. Applications of Social Network Analysis. Wiesbaden: VS.
- Friemel, Thomas N. (2008e): Netzwerkanalytische Methoden zur Identifizierung von Kommunikationsrollen. In: Stegbauer, Christian (Hg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS, S. 179–190.
- Friemel, Thomas N.; Knecht, Andrea (2009): Praktische Grenzen vs. effektive Netzwerke. Eine Diskussion zur Validität von Schulklassen als komplette Netzwerke. In: Stegbauer, Christian; Häussling, Roger (Hg.): Netzwerkgrenzen. Wiesbaden: VS, S. 15–32.
- Friemel, Thomas N. (27.3.2009): Desperate Viewers – Desperate Talkers. Zur Bedeutung des sozialen Kontexts bei der Konzeptualisierung von Publika: Referat an der SGKM Jahrestagung 2009. Zürich.
- Frijda, Nico H. (1953): The Understanding of Facial Expression of Emotion. In: Acta Psychologica, Jg. 9, S. 294–362.
- Früh, Werner; Schönbach, Klaus (1982): Der dynamisch-transaktionale Ansatz. Ein neues Pradigma der Medienwirkungen. In: Publizistik, Jg. 27, H. 1, S. 74–88.
- Fuchs, Dieter; Gerhards, Jürgen; Neidhardt, Friedhelm (1992): Öffentliche Kommunikationsbereitschaft. Ein Test zentraler Bestandteile der Theorie der Schweigespirale. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 21, H. 4, S. 284–295.
- Fuchs-Heinritz, Werner; Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (1995): Lexikon zur Soziologie. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl., durchges. Nachdr. Opladen: Westdeutscher.
- Funkhouser, Ray G. (1973a): The Issues of the Sixties: An Exploratory Study in the Dynamics of Public Opinion. In: Public Opinion Quarterly, Jg. 37, H. 1, S. 62–75.
- Funkhouser, Ray G. (1973b): Trends in Media Coverage of the Issues of the '60s. In: Journalism Quarterly, Jg. 50, H. 3, S. 533–538.
- Funkhouser, Ray G.; McCombs Maxwell E. (1971): The Rise and Fall of News Diffusion. In: The Public Opinion Quarterly, Jg. 35, S. 105–113.
- Gabler, Siegfried (1992): Schneeballverfahren und verwandte Stichprobendesigns. In: ZUMA-Nachrichten, H. 31, S. 47–69.
- Gantz, Walter (1981): An Exploration of Viewing Motives and Behaviors Associated with Television Sports. In: Journal of Broadcasting, Jg. 25, H. 3, S. 263–275.

- Gantz, Walter; Trenholm, Sarah (1979): Why People Pass on News: Motivations for Diffusion. In: *Journalism Quarterly*, Jg. 56, S. 365–370.
- Gantz, Walter; Trenholm, Sarah; Pittman, Mark (1976): The Impact of Salience and Altruism on Diffusion of News. In: *Journalism Quarterly*, Jg. 54, H. 4, S. 727–732.
- Garitaonandia, Carmelo; Juaristi, Patxi; Oleaga, José A. (2001): Media Genres and Content Preferences. In: Livingstone, Sonia; Bovill, Moira (Hg.): *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. Mahwah/London: LEA, S. 142/143.
- Garrett, Kelly R.; Danzinger, James N. (2007): IM=Interruption Management? Instant Messaging and Disruption in the Workplace. In: *Journal of Computer Mediated Communication*, Jg. 13, H. 1, o.S. Online verfügbar unter <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/garrett.html>, zuletzt geprüft am 30.7.2008.
- Gehrau, Volker (3.12.2005): Charakteristika von Gesprächen über Medieninformationen. „GüM Workshop“, Berlin.
- Gerhard, Heinz (2006): Die Fussball-WM als Fernsehesevent. In: *Media Perspektiven*, H. 9, S. 465–474.
- Gerhards, Jürgen (1996): Reder, Schweiger, Anpasser und Missionare: Eine Typologie öffentlicher Kommunikationsbereitschaft und ein Beitrag zur Theorie der Schweigespirale. In: *Publizistik*, Jg. 41, H. 1, S. 1–13.
- Gerich, Joachim; Lehner, Roland (2005): Soziale Netzwerke und Substanzaffinität – eine computergestützte egozentrierte Netzwerkerhebung. In: Serdült, Uwe (Hg.): *Anwendungen Sozialer Netzwerkanalyse: Beiträge zur Tagung vom 14. und 15. Oktober 2004*. Zürich.
- Gerich, Joachim; Lehner, Roland (2006): Collection of Ego-Centered Network Data with Computer-Assisted Interviews. In: *Methodology*, Jg. 2, H. 1, S. 7–15.
- Geulen, Dieter (2005): *Subjektorientierte Sozialisationstheorie*. Weinheim/München: Juventa.
- Gilbert, Shirley J. (1976): Empirical and Theoretical Extensions of Self-Disclosure. In: Miller, Gerald R. (Hg.): *Explorations in Interpersonal Communication*. Beverly Hills/London: Sage, S. 197–215.
- Glynn, Carroll J.; Hugu, Michael E. (2007): Opinions as Norms. Applying a Return Potential Model to the Study of Communication Behaviours. In: *Communication Research*, Jg. 34, H. 5, S. 548–568.
- Götz, Maya (2000): Die Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von 10- bis 15-Jährigen. In: *Television*, Jg. 13, H. 2, o.S.
- Götz, Maya (2002a): Forschungsstand und Fragen der IZI-Studie. In: Götz, Maya (Hg.): *Alles Seifenblasen? Die Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. München: KoPäd, S. 13–43.
- Götz, Maya (2002b): Zusammenfassung: Die Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von Kindern und Jugendlichen. In: Götz, Maya (Hg.): *Alles Seifenblasen? Die Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. München: KoPäd, S. 365–374.
- Götz, Maya (2004): Gemeinsamkeit und Ausgrenzung: Die Bedeutung von Big Brother für Kinder. In: Cippitelli, Claudia; Schwanebeck, Axel (Hg.): *Pickel, Küsse und Kulissen*. München: Fischer, S. 87–104.

- Granovetter, Mark (1982): The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. In: Marsden, Peter V.; Lin, Nan (Hg.): *Social Structure and Network Analysis*. London: Sage, S. 105–130.
- Granovetter, Mark; Roland, Soong (1988): Threshold Models of Diversity: Chinese Restaurant, Residential Segregation, and the Spiral of Silence. In: *Sociological Methodology*, Jg. 18, S. 69–104.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *The American Journal of Sociology*, Jg. 78, H. 6, S. 1360–1380.
- Greenberg, Bradley S. (1974): Gratifications of Television Viewing and Their Correlates for British Children. In: Blumler, Jay G.; Katz, Elihu (Hg.): *The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research*. Beverly Hills/London: Sage, S. 71–92.
- Greenberg, Saadia R. (1975): Conversations as Units of Analysis in the Study of Personal Influence. In: *Journalism Quarterly*, Jg. 52, H. 1, S. 128–131.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. München: Juventa, S. 160–197.
- Gruning, James E.; Stamm, Keith R. (1973): Communication and Coorientation of Collectives. In: *American Behavioral Scientist*, Jg. 16, H. 4, S. 567–591.
- Habermas, Jürgen (1981): Werden wir richtig, informiert – Antworten auf vier Fragen [1968]. In: Habermas, Jürgen (Hg.): *Edition Suhrkamp*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 245–248.
- Hall, Alice (2005): Audience Personality and the Selection of Media and Media Genres. In: *Media Psychology*, Jg. 7, S. 377–398.
- Hamilton, Herbert (1971): Dimensions of Self-Designated Opinion Leadership and Their Correlates. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 35, H. 2, S. 266–274.
- Harber, Kent D.; Cohen, Dov J. (2005): The Emotional Broadcaster Theory of Social Sharing. In: *Journal of Language and Social Psychology*, Jg. 24, H. 4, S. 382–400.
- Hardt, Hanno (2008): Lazarsfeld, Paul F. In: Donsbach, Wolfgang (Hg.): *The International Encyclopedia of Communication*. Malden (MA): Blackwell, S. 2668–2670.
- Harrison, Randall P. (1976): The Face in Face-to-Face Interaction. In: Miller, Gerald R. (Hg.): *Explorations in Interpersonal Communication*. Beverly Hills/London: Sage, S. 217–235.
- Hartley, Eugene L. (1950-51): The Social Psychology of Opinion Formation. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 14, H. 4, S. 668–674.
- Haslett, Beth; Alexander, Alison (1988): Developing Communication Skills. In: Hawkins, Robert P.; Wiemann, John M.; Pingree, Suzanne (Hg.): *Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes*. Newbury Park et al.: Sage, S. 224–252.
- Hassebrauck, Manfred; Küpper, Beate (2002): Theorien interpersonaler Attraktion. In: Frey, Dieter; Irle, Martin (Hg.): *Theorien der Sozialpsychologie*. Bern et al.: Huber, S. 156–177.
- Häussling, Roger; Stegbauer, Christian (Hg.) (2010): *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS.

- Hayes, Andrew F.; Glynn, Carroll J.; Shanahan, James (2005): Willingness to Self-Censor: A Construct and Measurement Tool for Public Opinion Research. In: *International Journal of Public Opinion Research*, Jg. 17, H. 3, S. 298–323.
- Hedrich, Andreas; Voss-Fertmann, Thomas (1999): Medienkompetenz im Jugendalter: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Stellenwert der Medien und medienpädagogische Handlungsfelder. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hg.): *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd, S. 188–200.
- Hedström, Peter; Swedberg, Richard (1998): Social Mechanisms: An Introductory Essay. In: Hedström, Peter; Swedberg, Richard (Hg.): *Social Mechanisms. An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge UP, S. 1–31.
- Heider, Fritz (1946): Attitudes and Cognitive Organization. In: *Journal of Psychology*, Jg. 21, S. 107–112.
- Hepp, Andreas (1998): Fernsehaneignung und Alltagsgespräche. Fernsehnutzung aus der Perspektive der Cultural Studies. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher.
- Herzog, Herta (1971): Professor Quiz – A Gratification Study. In: Lazarsfeld, Paul F. (Hg.): *Radio and the Printed Page*. 2. Aufl. (Orig. 1940). New York: Duell, Sloan & Pearce, S. 64–93.
- Hirschburg, Peter L.; Dillman, Don A.; Ball-Rokeach, Sandra J. (1986): Media Systems Dependency Theory. Responses to the Eruption of Mount St. Helens. In: Ball-Rokeach, Sandra J.; Cantor, Muriel G. (Hg.): *Media, audience and social structure*. 1. Aufl. Newbury Park: Sage, S. 117–126.
- Hobsen, Dorothy (1990): Women Audiences and the Workplace. In: Brown, Mary E. (Hg.): *Television and Women's Culture – The Politics of the Popular*. London: Sage, S. 61–74.
- Hobson, Dorothy (1989): Soap Operas at Work. In: Seiter, Ellen et al. (Hg.): *Remote Control. Television, Audiences, and Cultural Power*. London/New York: Routledge, S. 150–167.
- Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (Hg.) (2007): *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden: VS.
- Höflich, Joachim R. (1996): *Technisch vermittelte interpersonale Kommunikation*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher.
- Höhn, Elfriede; Seidel, Gerhard (1976): *Das Soziogramm. Die Erfassung von Gruppenstrukturen. Eine Einführung für die psychologische und pädagogische Praxis*. 4. Aufl. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe.
- Holland, Paul W.; Leinhardt, Samuel (1970): A Method for Detecting Structure in Sociometric Data. In: *The American Journal of Sociology*, Jg. 76, H. 3, S. 492–513.
- Holland, Paul W.; Leinhardt, Samuel (1977): A Dynamical Model for Social Networks. In: *Journal of Mathematical Sociology*, Jg. 5, H. 1, S. 5–20.
- Hollstein, Betina; Straus, Florian (Hg.) (2006): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: VS.
- Holly, Ulrich (1993): Fernsehen in der Gruppe – gruppenbezogene Sprachhandlungsmuster von Fernsehrezipienten. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich (Hg.):

- Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Westdeutscher, S. 137–150.
- Holly, Werner (2001): Der sprechende Zuschauer. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher, S. 11–24.
- Holly, Werner; Baldauf, Heike (2001): Grundlagen des fernsehbegleitenden Sprechens. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher, S. 41–60.
- Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hg.) (2001): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher.
- Holtz-Bacha, Christina; Peiser, Wolfram (1999): Verlieren die Massenmedien ihre Integrationsfunktion? Eine empirische Analyse zu den Folgen der Fragmentierung des Medienpublikums. In: Hasebrink, Uwe; Rössler, Patrick (Hg.): Publikumsbindungen. Medienrezeption zwischen Individualisierung und Integration. München, S. 41–53.
- Homans, George C. (1958): Social Behavior as Exchange. In: The American Journal of Sociology, Jg. 63, H. 6, S. 597–606.
- Homans, George C. (1951): The Human Group. 6. Aufl. London: Routledge, 1968.
- Honeycutt, James M. (1993): Components and Functions of Communication During Initial Interactio, With Extrapolations to Beyond. In: Deetz, Stanley A. (Hg.): Communication Yearbook 16. Newbury Park/London/New Delhi: Sage, S. 461–490.
- Honeycutt, James M.; Wiemann, John M. (1999): Analysis of Functions of Talks and Reports of Imagined Interactions (IIs) During Engagement and Marriage. In: Human Communication Research, Jg. 25, H. 3, S. 399–419.
- Horky, Thomas (2003): Emotionen, Spannung und Anschlusskommunikation – zur Unterhaltungsfunktion der Sportjournalistik aus systemtheoretischer Perspektive. In: Horky, Thomas (Hg.): Die Fussballweltmeisterschaft als Kommunikationsthema. Hamburg: Horky, S. 7–34.
- Horstmann, Reinhold (1991): Medieneinflüsse auf politisches Wissen. Zur Tragfähigkeit der Wissenskluft-Hypothese. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Hügel, Rolf; Degenhardt, Werner; Weiss, Hans-Jürgen (1992): Strukturgleichungsmodelle für die Analyse des Agenda-Setting-Prozesses. In: Schulz, Winfried (Hg.): Medienwirkungen. Einflüsse von Presse, Radio und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft. Untersuchungen im Schwerpunktprogramm „Publizistische Medienwirkungen“. Weinheim: VCH, S. 143–159.
- Huguet, Pascal; Latané, Bibb (1996): Social Representations as Dynamic Social Impact. In: Journal of Communication, Jg. 46, H. 4, S. 57–63.
- Huisman, Mark; Snijders, Tom A. B. (2003): Statistical Analysis of Longitudinal Network Data with Changing Composition. In: Sociological Methods and Research, Jg. 32, H. 2, S. 253–287.

- Huisman, Mark; van Duijn, Marijtje A.J. (2005): Software for Social Network Analysis. In: Carrington, Peter J.; Scott, John; Wasserman, Stanley (Hg.): *Models and Methods in Social Network Analysis*. Cambridge: Cambridge UP, S. 270–316.
- Hummel, Hans J.; Sodeur, Wolfgang (1987): Triaden- und Tripplettensensus als Mittel der Strukturbeschreibung. In: Pappi, Franz Urban (Hg.): *Techniken der empirischen Sozialforschung. Methoden der Netzwerkanalyse*. München: Oldenburg, S. 129–161.
- Hummell, Hans J.; Sodeur, Wolfgang (1984): Interpersonale Beziehungen und Netzstrukturen. Bericht über ein Projekt zur Analyse der Strukturentwicklung unter Studienanfängern. In: *Schwerpunktheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Hg.): *Analyse sozialer Netzwerke*, S. 511–556.
- Hurrelmann, Bettina (1989): Fernsehen in der Familie. Auswirkung der Programmweiterung auf den Mediengebrauch. Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim/München: Juventa, S. 169–200.
- Hwang, Bao-hui; He, Zhou (1999): Media Uses and Acculturation Among Chinese Immigrants in the USA. In: *Gazette*, Jg. 61, H. 1, S. 5–22.
- IP International Marketing Committee (2007): *Television 2007. International Key Facts*. Köln.
- Jäckel, Michael; Wollscheid, Sabine (2006): Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen im familialen Kontext. Eine Analyse mit Zeitbudgetdaten. In: *Media Perspektiven*, H. 11, S. 585–594.
- Jansen, Dorothea (2003): *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (2. erw. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Jerrettrup, Ansgar (1997): Populärmusik als Ausdrucksmedium Jugendlicher. In: Baacke, Dieter (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske, S. 59.
- Johnstone, John W. C. (1974): Social Integration and Mass Media Use Among Adolescents. A Case Study. In: Blumler, Jay G.; Katz, Elihu (Hg.): *The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research*. Beverly Hills/London: Sage. S. 35–47.
- Johnstone, John W.C.; Katz, Elihu (1957): Youth and Popular Music: A Study in the Sociology of Taste. In: *American Journal of Sociology*, Jg. 62, H. 6, S. 563–568.
- Kaase, Max (1986): Das Mikro-Makro-Puzzle der empirischen Sozialforschung. Anmerkungen zum Problem der Aggregatstabilität bei individueller Instabilität in Panelbefragungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 38, H. 2, S. 209–222.
- Kandel, Denise B. (1978): Homophily, Selection, and Socialization in Adolescent Friendships. In: *The American Journal of Sociology*, Jg. 84, H. 2, S. 427–436.
- Karnowski, Veronika; Pape, Thilo von; Wirth, Werner (2006): Zur Diffusion neuer Medien: Kritische Bestandsaufnahme aktueller Ansätze und Überlegungen zu einer integrativen Diffusions- und Aneignungstheorie neuer Medien. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, Jg. 54, H. 1, S. 56–74.
- Katz, Elihu (1957): The Two-Step Flow of Communication: An Up-To-Date Report on a Hypothesis. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 21, S. 61–78.

- Katz, Elihu (1960): Communication Research and the Image of Society. Convergence of two Traditions. In: *The American Journal of Sociology*, Jg. 65, H. 5, S. 435–440.
- Katz, Elihu (2001): Lazarsfeld's Map of Media Effects. In: *International Journal of Public Opinion Research*, Jg. 13, H. 3, S. 270–279.
- Katz, Elihu; Gurevitch, Michael; Haas, Hadassah (1973): On the Use of the Mass Media for Important Things. In: *American Sociological Review*, Jg. 38, H. 2, S. 164–181.
- Katz, Elihu; Lazarsfeld, Paul F. (1962): *Persönlicher Einfluss und Meinungsbildung*. München: Verlag für Politik und Geschichte.
- Katz, Elihu; Lazarsfeld, Paul F. (1964): *Personal Influence. The Part Played by People in the Flow of Mass Communication* (2. Aufl., Original 1955). New York: Free Press.
- Katz, Elihu; Lazarsfeld, Paul F. (1965): *Personal Influence. The Part Played by People in the Flow of Mass Communication* (2. Aufl., Original 1955). New York: Free Press.
- Katz, Elihu; Liebes, Tamar (1985): Mutual Aid in the Decoding of Dallas: Preliminary Notes from a Cross-Cultural Study. In: Drummond, Phillip; Paterson, Richard (Hg.): *Television in Transition. Papers from the First International Television Studies Conference*. London, S. 187–198.
- Kellermann, Kathy (1987): Information Exchange in Social Interaction. In: Roloff, Michael E.; Miller, Gerald R. (Hg.): *Interpersonal Processes: New Directions in Communication Research*. Beverly Hills/London/New Delhi: Sage, S. 188–219.
- Kellner, Hella (1978): Fernsehen als Sozialisationsfaktor. In: *Media Perspektiven*, H. 12, S. 887–900.
- Keppler, Angela (1993): Fernsehunterhaltung aus Zuschauersicht. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich (Hg.): *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen: Westdeutscher, S. 103–113.
- Keppler, Angela (1994): *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kepplinger, Hans M.; Martin, Verena (1986): Die Funktionen der Massenmedien in der Alltagskommunikation. In: *Publizistik*, Jg. 31, H. 1-2, S. 118–128.
- Kiefer, Marie-Luise (1987): Massenkommunikation III. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung 1964-1985. In: Berg, Klaus; Kiefer, Marie-Luise (Hg.): *Schriftenreihe Media Perspektiven* 9. Frankfurt a.M.: Alfre Metzner.
- Killworth, Peter D.; Bernard, Russell H. (1979): Informant Accuracy in Social Network Data III: A Comparison of Triadic Structure in Behavioral and Cognitive Data. In: *Social Networks*, Jg. 2, S. 10–46.
- Kincaid, Lawrence D. (1993): Communication Network Dynamics: Cohesion, Centrality, and Cultural Evolution. In: Richards, William D.; Barnett, George A. (Hg.): *Progress in Communication Sciences XII*. Norwood: Ablex, S. 111–133.
- Kippax, Susan; Murray, John P. (1980): Using the Mass Media: Need Gratification and Perceived Utility. In: *Communication Research*, Jg. 7, H. 3, S. 335–360.

- Klemm, Michael (2000): Zuschauerkommunikation. Formen und Funktionen der alltäglichen kommunikativen Fernsehaneignung. Frankfurt a.M.: Europäischer Verlag der Wissenschaft.
- Klemm, Michael; Schulte, Dirk (2001): Erwachsene und Kinder. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher, S. 262–286.
- Knapp, Andreas (1996): Über den Erwerb und Konsum von materiellen Gütern – Eine Theorieübersicht. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, S. 193–206.
- Knecht, Andrea (2008): Friendship Selection and Friends' Influence. Dynamics of Networks and Actor Attributes in Early Adolescence. Enschede: Print Partners.
- Knobloch, Silvia; Vorderer, Peter; Zillmann, Dolf (2000): Der Einfluss des Musikgeschmacks auf die Wahrnehmung möglicher Freunde im Jugendalter. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, Jg. 31, H. 1, S. 18–30.
- Koeppler, Karlfritz (1984): Opinion Leaders. Merkmale und Wirkung. Hamburg: Heinrich.
- Kowol, Uli; Krohn, Wolfgang (2000): Innovation und Vernetzung. Die Konzeption der Innovationsnetzwerke. In: Weyer, Johannes (Hg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenbourg, S. 135–160.
- Krappmann, Lothar (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. völlig neubearb. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz, S. 355–375.
- Krosnick, Jon A.; Anand, Sowmya N.; Hartl, Scott P. (2003): Psychological Predictors of Heavy Television Viewing Among Preadolescents and Adolescents. In: Basic and Applied Social Psychology, Jg. 25, H. 2, S. 87–110.
- Krotz, Friedrich (2001a): Anschlusskommunikation im Internet. In: Göttlich, Udo; Krotz, Friedrich; Paus-Haase, Ingrid (Hg.): Daily Soaps und Daily Talks im Alltag von Jugendlichen. Eine Studie im Auftrag der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen und der Landeszentrale für private Rundfunkveranstalter Rheinland Pfalz. Opladen: Leske & Budrich, S. 265–307.
- Krotz, Friedrich (2001b): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch Medien. Wiesbaden: Westdeutscher.
- Krotz, Friedrich (2006): Rethinking the Digital Divide-Approach: From a Technically Based Understanding to a Concept Referring to Bourdieu's Social Capital. In: Carpentier, Nico et al. (Hg.): Researching Media, Democracy and Participation. Tartu: Tartu UP, S. 177–188.
- Kruglanski, Arie W.; Mayseless, Ofra (1990): Classic and Current Social Comparison Research: Expanding the Perspective. In: Psychological Bulletin, Jg. 108, H. 2, S. 195–208.
- Kubey, Robert W.; Larson, Reed (1990): The Use and Experience of the New Video Media Among Children and Young Adolescents. In: Communication Research, Jg. 17, H. 1, S. 107–130.

- Kubey, Robert W.; Peluso, Thea (1990): Emotional Response as a Cause of Interpersonal News Diffusion: The Case of the Space Shuttle Tragedy. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, S. 69–76.
- Kundanis, Rose M. (2003): *Children, Teens, Families, and the Mass Media*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kutteroff, Albrecht; Behrens, Peter (2006): JIM 2006. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland. Unter Mitarbeit von Tina König und Thomas Schmid. Stuttgart: mpfs.
- Kutteroff, Albrecht; Behrens, Peter (2007a): JIM 2007. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland. Unter Mitarbeit von Tina König und Thomas Schmid. Stuttgart: mpfs.
- Kutteroff, Albrecht; Behrens, Peter (2007b): KIM-Studie 2006. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger in Deutschland. Unter Mitarbeit von Tina König und Thomas Schmid. Stuttgart.
- Kwak, Nojin (1999): The Roles of the Media and Mediated Opinion Leadership in the Public Opinion Process. A Content Analysis of a Political Incident in Korea. In: *Gazette*, Jg. 61, H. 2, S. 175–191.
- Lapinski, Maria K.; Rimal, Rajiv N. (2005): An Explication of Social Norms. In: *Communication Theory*, Jg. 15, H. 2, S. 127–147.
- Larsen, Otto N.; Hill, Richard J. (1954): Mass Media and Interpersonal Communication in the Diffusion of a News Event. In: *American Sociological Review*, Jg. 19, H. 4, S. 426–433.
- Larson, Reed; Kubey, Robert W. (1983): Television and Music. Contrasting Media in Adolescent Life. In: *Youth and Society*, Jg. 15, H. 1, S. 13–31.
- Larsora, Dominic L.; Wayne, Wanta (1990): Effects of Personal, Interpersonal and Media Experiences on Issue Salience. In: *Journalism Quarterly*, Jg. 67, H. 4, S. 804–813.
- Lasswell, Harold D. (1964): The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson, Lyman (Hg.): *The Communication of Ideas [1948]*. New York: Cooper Square, S. 37–51.
- Latané, Bibb (1996): Dynamic Social Impact: The Creation of Culture by Communication. In: *Journal of Communication*, Jg. 46, H. 4, S. 13–25.
- Latané, Bibb; Bourgeois, Martin J. (1996): Experimental Evidence for Dynamic Social Impact: The Emergence of Subcultures in Electronic Groups. In: *Journal of Communication*, Jg. 46, H. 4, S. 35–47.
- Latané, Bibb; Liu, James H. (1996): The Intersubjective Geometry of Social Space. In: *Journal of Communication*, Jg. 46, H. 4, S. 26–34.
- Lavine, Howard; Latané, Bibb (1996): A Cognitive-Social Theory of Public Opinion: Dynamic Social Impact and Cognitive Structure. In: *Journal of Communication*, Jg. 46, H. 4, S. 48–56.
- Lazarsfeld, Paul F.; Berelson, Bernard; Gaudet, Hazel (1968): *The People's Choice*. 3 [orig. 1944]. New York/London: Columbia UP.
- Lazarsfeld, Paul F.; Menzel, Herbert (1973): Massenmedien und personaler Einfluss. In: Schramm, Wilbur (Hg.): *Grundfragen der Kommunikationsforschung*. München, S. 117–139.

- Lazarsfeld, Paul F.; Merton, Robert K. (1964): Mass Communication, Popular Taste and Organized Social Action. In: Bryson, Lyman (Hg.): The Communication of Ideas [1948]. New York: Cooper Square, S. 95–118.
- Lazer, David (2001): The Co-Evolution of Individual and Network. In: Journal of Mathematical Sociology, Jg. 25, H. 1, S. 69–108.
- Leenders, Roger Th. A.J. (1995): Models for Network Dynamics: A Markovian Framework. In: Journal of Mathematical Sociology, Jg. 20, H. 1, S. 1–21.
- Leenders, Roger Th. A.J. (1996): Evolution of Friendship and Best Friendship Choices. In: Journal of Mathematical Sociology, Jg. 27, H. 1-2, S. 133–148.
- Leenders, Roger Th. A.J. (1997a): Evolution of Friendship and Best Friendship Choices. In: Doreian, Patrick; Stokman, Frans N. (Hg.): Evolution of Social Networks. London/New York: Routledge, S. 149–164.
- Leenders, Roger Th. A.J. (1997b): Longitudinal Behavior of Network Structure and Actor Attributes: Modeling Interdependence of Contagion and Selection. In: Doreian, Patrick; Stokman, Frans N. (Hg.): Evolution of Social Networks. London/New York: Routledge, S. 165–184.
- Lehmkuhl, Markus (2006): Massenmedien und interpersonale Kommunikation. Eine explorative Studie am Beispiel BSE. Konstanz: UVK.
- Leister, Angela (2001): Zur Konstruktion von Wirklichkeit in der Aneignung. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (Hg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden: Westdeutscher, S. 287–308.
- Lerg, Winfried B. (1977): Paul Felix Lazarsfeld und die Kommunikationforschung. Ein bio-bibliographisches Epitaph. In: Publizistik, Jg. 22, H. 1, S. 72–88.
- Levy, Mark R.; Windhal, Sven (1984): Audience Activity and Gratifications: A Conceptual Clarification and Exploration. In: Communication Research, Jg. 11, H. 1, S. 51–78.
- Lewin, Kurt (1966): Principles of topological psychology [1936]. New York.
- Liebetruht, Dörte M. (2004): Kommunikation als Kapital. Lokalzeitungen und Akteursnetzwerke der regionalen Wirtschaftsentwicklung. Diplomarbeit. Hochschule für Musik und Theater Hannover.
- Lizardo, Omar (2006): How Cultural Tastes Shape Personal Networks. In: American Sociological Review, Jg. 71, S. 778–807.
- Loury, Glenn C. (1977): A Dynamic Theory of Radio Income Differences. In: Wallace, Phyllis A.; LaMond, Annette M. (Hg.): Women, minorities, and employment discrimination. Lexington (MA): Heath (Lexington books), S. 153–176.
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien (2., erw. Aufl.). Opladen: Westdeutscher.
- Lull, James (1980): The Social Uses of Television. In: Human Communication Research, Jg. 6, H. 3, S. 197–209.
- Lull, James (1990): Inside Family Viewing. Ethnographic Research on Television's Audiences. London, New York: Routledge.

- Luthe, Heinz O. (1973): Zum Verhältnis von Massenkommunikation und interpersonaler Kommunikation. In: Prokop, Dieter (Hg.): Massenkommunikationsforschung 2: Konsumtion. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 194–197.
- Macy, Michael W.; Willer, Robert (2002): From Factors to Actors: Computational Sociology and Agent-Based Modeling. In: Annual Review of Sociology, Jg. 28, S. 143–166.
- Mahrt, Merja (2005): Soziale Integration durch Mediennutzung und durch Gespräche über Medien. Magisterarbeit. Freie Universität Berlin.
- Maine, Henry (1861): Ancient Law. London: Oxford University.
- Maletzke, Gerhard (1963): Psychologie der Massen Kommunikation. Theorie und Systematik. Hamburg: Hans Bredow-Institut.
- Maletzke, Gerhard (1980): Integration – Eine gesellschaftliche Funktion der Massenmedien. In: Publizistik, Jg. 25, H. 2-3, S. 199–206.
- Mangold, Robert; Vorderer, Peter; Bente, Gary (2004): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Mangold, Roland (1998): Emotionale Wirkungsaspekte während der Fernsehrezeption. In: Klingler, Walter (Hg.): Fernsehforschung in Deutschland. Themen – Akteure – Methoden. Baden-Baden: Nomos, S. 641–660.
- Marcus, Alan S.; Bauer, Raymond A. (1964): Yes: There are generalized opinion-leaders. In: Public Opinion Quarterly, Jg. 28, H. 4, S. 628–634.
- Mark, Noah (1998): Birds of a Feather Sing Together. In: Social Forces, Jg. 77, H. 2, S. 453–485.
- Mark, Noah P. (2003): Culture and Competition: Homophily and Distancing Explanations for Cultural Niches. In: American Sociological Review, Jg. 68, S. 319–345.
- Markovsky, Barry; Willer, David; Patton, Travis (1988): Power Relations in Exchange Networks. In: American Sociological Review, Jg. 53, S. 220–236.
- Markus, Lynne (1987): Toward a „Critical Mass“ Theory of Interactive Media. Universal Access, Interdependence and Diffusion. In: Communication Research, Jg. 14, H. 5, S. 491–511.
- Marr, Mirko (2004): Wer hat Angst vor der digitalen Spaltung? Zur Haltbarkeit des Bedrohungsszenarios. In: Medien & Kommunikationswissenschaft, Jg. 52, H. 1, S. 76–94.
- Marsden, Peter V.; Friedkin, Noah E. (1994): Network Studies of Social Influence. In: Wasserman, Stanley; Galaskiewicz, Joseph (Hg.): Advances in Social Network Analysis. Research in the Social and Behavioral Sciences. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, S. 3–25.
- Mayer, Constanze et al. (1999): Der Einfluss von Lebenswelten Jugendlicher auf ihr Mediennutzung. In: Hasebrink, Uwe; Rössler, Patrick (Hg.): Publikumsbindungen. Medienrezeption zwischen Individualisierung und Integration. München, S. 147–166.
- McClurg, Scott D.; Mendez, Jeanette; Djupe, Paul A. (2004): The Social Agenda: The Influence of Social Networks and Context on Personal Issue Agendas. Paper presented for the Annual Meeting of the American Political Science Association, Chicago (September 1-5).

- McCombs, Maxwell; Shaw, Donald (1972): The Agenda-Setting-Function of Mass Media. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 36, S. 176–187.
- McCord, Edward (1980): Structural-Functionalism and the Network Idea: Towards an Integrated Methodology. In: *Social Networks*, Jg. 2, S. 371–383.
- McGuire, William J. (1974): Psychological Motives and Communication Gratification. In: Blumler, Jay G.; Katz, Elihu (Hg.): *The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research*. Beverly Hills/London: Sage. S. 167–196.
- McLeod, Jack; Becker, Lee B. (1981): The Uses and Gratifications Approach. In: Nimmo Dan D. (Hg.): *Handbook of Political Communication*. Beverly Hills/London: Sage, S. 67–99.
- McLeod, Jack; Chaffee, Steven (1973): Interpersonal Approaches to Communication Research. In: *American Behavioural Scientist*, Jg. 16, S. 469–499.
- McLeod, Jack M.; Becker, Lee B. (1974): Testing the Validity of Gratification Measures Through Political Effects Analysis. In: Blumler, Jay G.; Katz, Elihu (Hg.): *The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research*. Beverly Hills/London: Sage. S. 137–164.
- McPherson, Miller; Smith-Lovin, Lynn; Brashears, Matthew (2006): Social Isolation in America: Changes in Core Discussion Networks over Two Decades. In: *American Sociological Review*, Jg. 71, S. 353–375.
- McPherson, Miller; Smith-Lovin, Lynn; Cook, James M. (2001): Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. In: *Annual Review of Sociology*, Jg. 27, S. 415–444.
- McQuail, Denis; Gurevitch, Michael (1974): Explaining Audience Behavior: Three Approaches Considered. In: Blumler, Jay G.; Katz, Elihu (Hg.): *The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research*. Beverly Hills/London: Sage. S. 287–301.
- Meadowcroft, Jeanne M.; Fitzpatrick, Mary Anne (1988): Theories of Family Communication. Toward a Merger of Intersubjectivity and Mutual Influence Processes. In: Hawkins, Robert P.; Wiemann, John M.; Pingree, Suzanne (Hg.): *Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes*. Newbury Park et al.: Sage, S. 253–275.
- Mendelsohn, Harold (1979): Listening to Radio. In: Gumper, Gary; Cathcart, Robert (Hg.): *Inter/Media. Interpersonal Communication in a Media World*. New York/Oxford: Oxford UP, S. 89–98.
- Mendelsohn, Matthew (1996): The Media and Interpersonal Communications: The Priming of Issues, Leaders, and Party Identification. In: *The Journal of Politics*, Jg. 58, H. 1, S. 112–125.
- Merten, Klaus (1977): *Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozessanalyse*. Opladen: Westdeutscher.
- Merten, Klaus (1984): Vom Nutzen des „Uses and Gratification Approach“. In: *Rundfunk und Fernsehen*, Jg. 32, H. 1, S. 66–72.
- Merten, Klaus (1988): Aufstieg und Fall des „Two-Step-Flow of Communication“. Kritik einer sozialwissenschaftlichen Hypothese. In: *Politische Vierteljahresschrift*, Jg. 29, H. 4, S. 610–635.

- Merton, Robert K. (1936): The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. In: *American Sociological Review*, Jg. 1, H. 6, S. 894–904.
- Merton, Robert K. (1949): Patterns of Influence: A Study of Interpersonal Influence and of Communications Behavior in a Local Community. In: Lazarsfeld, Paul F.; Stanton, Frank N. (Hg.): *Communications Research 1948-1949*. New York: Harper, S. 180–219.
- Merton, Robert K. (1966): *Social Theory and Social Structure*. Toronto: Collier-Macmillan.
- Merton, Robert K. (1968): The Matthew Effect in Science. In: *Science*, H. 159, S. 56–63.
- Merton, Robert K. (1995a): *Soziologische Theorie und soziale Struktur* [1. Aufl. 1949]. Berlin.
- Merton, Robert K. (1995b): The Thomas Theorem and The Matthew Effect. In: *Social Forces*, Jg. 74, H. 2, S. 379–424.
- Meter van, Karl M. (2004): How People See Society: The Network Structure of Public Opinion Concerning Social Conflicts. In: *Connections*, Jg. 26, H. 1, S. 71–89.
- Michell, Lynn; Amos, Amanda (1997): Girls, Pecking Order and Smoking. In: *Social Science and Medicine*, Jg. 44, H. 12, S. 1861–1869.
- Michell, Lynn; West, Patrick (1996): Peer Pressure to Smoke: The Meaning Depends on the Method. In: *Health Education Research*, Jg. 11, H. 1, S. 39–49.
- Mikos, Lothar (2007): Mediensozialisation als Irrweg – Zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive. In: Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (Hg.): *Mediensozialisierungstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden: VS, S. 27–46.
- Miller, Gerald R. (1978): The Current Status of Theory and Research in Interpersonal Communication. In: *Human Communication Research*, Jg. 4, H. 2, S. 164–178.
- Mollenhorst, Gerald (2008): Context Overlap and Multiplexity in Personal Relationships. In: Friemel, Thomas N. (Hg.): *Why Context Matters. Applications of Social Network Analysis*. Wiesbaden: VS, S. 53–77.
- Monge, Peter R. (1999): Emergence of Communication Networks. In: Jablin, F. M.; Putnam, L. L. (Hg.): *Handbook of Organizational Communication* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Morley, David (2001): Familienfernsehen und Medienkonsum zu Hause. In: *Television*, Jg. 14, H. 1, o.S.
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (1998): *JIM'98. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19jähriger in Deutschland*. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Müller, Peter (1970): *Die soziale Gruppe im Prozess der Massenkommunikation*. Stuttgart: Enke.
- Müller-Benedict, Volker (2001): Wie viel Meinungsdruck erzeugt die „Schweigespirale“? Eine Abschätzung des Selbstverstärkungseffekts der öffentlichen Meinung mit Hilfe des synergetischen Modells. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 30, H. 2, S. 103–115.

- Mutz, Diana C. (1992): Mass Media and the Depoliticization of Personal Experience. In: *American Journal of Political Science*, Jg. 36, H. 2, S. 483–508.
- Myrtek, Michael; Scharf, Christian (2000): Fernsehen, Schule und Verhalten. Untersuchung zur emotionalen Beanspruchung von Schülern. Bern et al.
- Nathanson, Amy I. (2001): Parents Versus Peers: Exploring the Significance of Peer Mediation of Antisocial Television. In: *Communication Research*, Jg. 28, H. 3, S. 251–274.
- Neumann, Klaus; Charlton, Michael (1989): Massen- und Interpersonale Kommunikation im Alltag von Kind und Familie. In: Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Hg.): *Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde*. Opladen, S. 364–378.
- Neumann-Braun, Klaus; Charlton, Michael; Roesler, Christian (1993): Kindliche Mediensozialisation, elterliche „gate-keeper“-Funktion und familiäre Umgangsstile mit Medienangeboten. Ergebnisse einer Befragung. In: *Rundfunk und Fernsehen*, Jg. 41, H. 4, S. 497–511.
- Neuwirth, Kurt (2000): Testing the Spiral of Silence Model: The Case of Mexico. In: *International Journal of Public Opinion Research*, Jg. 12, H. 2, S. 138–159.
- Neuwirth, Kurt; Frederick, Edward (2004): Peer and Social Influence on Opinion Expression. Combining the Theories of Planned Behavior and the Spiral of Silence. In: *Communication Research*, Jg. 31, H. 6, S. 669–703.
- Neuwirth, Kurt; Frederick, Edward; Mayo, Charles (2007): The Spiral of Silence and Fear of Isolation. In: *Journal of Communication*, Jg. 57, H. 3, S. 450–468.
- Newcomb, Theodore M. (1953): An Approach to the Study of Communicative Acts. In: *Psychological Review*, Jg. 60, H. 6, S. 393–404.
- Newcomb, Theodore M. (1956): The Prediction of Interpersonal Attraction. In: *The American Psychologist*, Jg. 11, H. 11, S. 575–586.
- Newcomb, Theodore M. (1959a): Individual Systems of Orientation. In: Koch, Sigmund (Hg.): *Psychology: A Study of a Science*. Vol. 3 Formulations of the Person and the Social Context. New York/Toronto/London: McGraw-Hill, S. 384–422.
- Newcomb, Theodore M. (1959b): Sozialpsychologie [Social Psychology 1950]. Heisenheim.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1973): Kumulation, Konsonanz und Öffentlichkeitseffekt. Ein neuer Ansatz zur Analyse der Wirkung der Massenmedien. In: *Publizistik*, Jg. 18, H. 1, S. 26–55.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1983): Neue Forschungen im Zusammenhang mit der Schweigespirale-Theorie. In: Saxer, Ulrich (Hg.): *Politik und Kommunikation. Neue Forschungsansätze*. München: Ölschläger, S. 133–144.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1991a): Öffentliche Meinung. Die Entdeckung der Schweigespirale. 3. erw. Ausg. Frankfurt a.M./Berlin: Ullstein.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1991b): The Theory of Public Opinion: The Concept of the Spiral of Silence. In: Anderson, James A. (Hg.): *Communication Yearbook 14*. Newbury Park: Sage, S. 256–287.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (2002): Die soziale Natur des Menschen. Beiträge zur empirischen Kommunikationsforschung. München: Alber.

- Nooy de, Wouter; Mrvar, Andrej; Batagelj, Vladimir (2005): *Exploratory Social Network Analysis with Pajek*. Cambridge: Cambridge UP.
- Norris, Pippa (2003): *Digital Divide. Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge UP.
- O'Keefe, Garrett J. (1973): Coorientation Variables in Family Study. In: *American Behavioral Scientist*, Jg. 16, H. 4, S. 513–536.
- O'Keefe, Timothy; Kissel, Bernard C. (1971): Visual Impact: An Added Dimension in the Study of News Diffusion. In: *Journalism Quarterly*, Jg. 42, S. 298–303.
- Oshagan, Hayg (1996): Reference Group Influence on Opinion Expression. In: *International Journal of Public Opinion Research*, Jg. 8, H. 4, S. 335–354.
- Ostlund, Lyman E. (1973): Interpersonal Communication Following McGovern's Eagleton Decision. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 37, H. 4, S. 601–610.
- Palmgreen, Philip; Rayburn II, J.D. (1979): Uses and Gratifications and Exposure to Public Television. In: *Communication Research*, Jg. 6, H. 2, S. 155–179.
- Palmgreen, Philip; Rayburn II, J.D. (1982): Gratification Sought and Media Exposure: An expectancy Value Model. In: *Communication Research*, Jg. 9, H. 4, S. 561–580.
- Palmgreen, Philip; Wenner Lawrence, A.; Rayburn II, J.D. (1980): Relations Between Gratifications Sought and Obtained: A Study of Television News. In: *Communication Research*, Jg. 7, H. 2, S. 161–192.
- Pan, Zhongdang; McLeod, Jack M. (1991): Multilevel Analysis in Mass Communication Research. In: *Communication Research*, Jg. 18, H. 2, S. 140–173.
- Pappi, Franz Urban (Hg.) (1987): *Techniken der empirischen Sozialforschung. Methoden der Netzwerkanalyse*. München: Oldenburg.
- Park, Han W.; Kim, Chunk-Sik; Barnett, George A. (2004): Socio-communicational Structure Among Political Actors on the Web in South Korea. In: *New Media & Society*, Jg. 6, H. 3, S. 403–423.
- Paus-Haase, Ingrid (1998): *Heldenbilder im Fernsehen: Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften*. Opladen: Westdeutscher.
- Paus-Haase, Ingrid (1999a): *Talkshows im Alltag von Jugendlichen*. Opladen.
- Paus-Haase, Ingrid (1999b): Zur Bedeutung von Medienhelden in Kindergarten, Peer-Groups und Kinderfreundschaften. Eine Untersuchung zum Umgang von Vorschulkindern mit Mediensymbolik im lebensweltlichen Zusammenhang. In: *Rundfunk und Fernsehen*, Jg. 47, H. 1, S. 5–24.
- Pearce, Barnett W.; Stamm, Keith R. (1973): Coorientational States and Interpersonal Communication. In: Clarke, Peter (Hg.): *New Models for Mass Communication Research*. Beverly Hills/London: Sage, S. 177–203.
- Pearce, Barnett W.; Stamm, Keith R.; Strentz, Herbert (1971): Communication and Polarization During a Campus Strike. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 35, H. 2, S. 228–234.
- Pearson, Michael; Lichell, Lynn (2000): Smoke Rings: Social Network Analysis of Friendship Groups, Smoking and Drug-Taking. In: *Drugs: Education, Prevention and Policy*, Jg. 7, H. 1, S. 21–37.

- Pearson, Michael; Steglich, Christian; Snijders, Thomas (2006): Homophily and assimilation among sport-active adolescent substance users. In: *Connections*, Jg. 27, H. 1, S. 47–63.
- Pearson, Michael; West, Patrick (2003): Drifting Smoke Rings: Social Network Analysis and Markov Processes in a Longitudinal Study of Friendship Groups and Risk-Taking. In: *Connections*, Jg. 25, H. 2-3, S. 59–76.
- Pennebaker, James W.; Harber, Kent D. (1993): A Social Stage Model of Collective Coping: The Loma Prieta Earthquake and The Persian Gulf War. In: *Journal of Social Issues*, Jg. 49, H. 4, S. 125–145.
- Peterson, Richard A. (1997): The Rise and Fall of Highbrow Snobbery as a Status Marker. In: *Poetics*, Jg. 25, S. 75–92.
- Peterson, Richard A. (2005): Problems in comparative research: The example of omnivoursness. In: *Poetics*, Jg. 33, S. 257–282.
- Petillon, Hanns (1980): Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim/Basel. Beltz.
- Petillon, Hans (1998): Das Sozialleben in Schulklassen. In: *Pädagogik*, S. 25–28.
- Petrat, Anke (2005): Mediengespräche – Eine Analyse der Funktion von Verweisen auf Massenmedien in interpersonaler Kommunikation. Magisterarbeit. Universität Leipzig.
- Piquardt, Rolf (1995): Soziale Unterstützung in schulischen Sozialisationsprozessen. In: Ningel, Rainer; Funke, Wilma (Hg.): *Soziale Netze in der Praxis*. Göttingen: VfAP, S. 75–92.
- Polat, Rabia K. (2005): The Internet and Political Participation. Exploring the Explanatory Links. In: *European Journal of Communication*, Jg. 20, H. 4, S. 435–459.
- Price, Vincent; Allen, Scott (1990): Opinion Spirals, Silent and Otherwise. Applying Small-Group Research to Public Opinion Phenomena. In: *Communication Research*, Jg. 17, H. 3, S. 369–392.
- Püschel, Ulrich (1993): „du musst gucken nicht so viel reden“ Verbale Aktivitäten bei der Fernsehrezeption. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich (Hg.): *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen: Westdeutscher, S. 115–135.
- Quandt, Thorsten (2005): *Journalisten im Netz. Eine Untersuchung journalistischen Handelns in Online-Redaktionen*. Wiesbaden: VS.
- Quandt, Thorsten (2006): Netzwerke und menschliches Handeln: Theoretische Konzepte und empirische Anwendungsfelder. In: Hepp, Andreas; Krotz, Friedrich; Moores, Shaun; Winter, Carsten (Hg.): *Konnektivität, Netzwerk und Fluss. Konzepte gegenwärtiger Medien-, Kommunikations- und Kulturtheorie*. Wiesbaden: VS, S. 119–140.
- Quandt, Thorsten (2008): Network theory and human action: Theoretical concepts and empirical application. In: Hepp, A. (Hg.): *Network, connectivity and flow. Key concepts for Media and Cultural Studies*. New York et al.: Hampton.
- Raeymaeckers, Karin (2002): Research Note: Young People and Patterns of Time Consumption in Relation to Print Media. In: *European Journal of Communication*, Jg. 17, H. 3, S. 369–383.

- Raney, Arthur A. (2006): Why We Watch and Enjoy Mediated Sports. In: Raney, Arthur A.; Bryant, Jennings (Hg.): *Handbook of Sports and Media*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, S. 313–329.
- Rauchfuss, Katja (2003): Zum Wandel sozialer Netzwerke durch die Nutzung des Internets. Marburg.
- Rayburn II, J.D.; Palmgreen, Philip (1984): Merging Uses and Gratifications and Expectancy-Value Theory. In: *Communication Research*, Jg. 11, H. 4, S. 537–562.
- Reardon, Kathleen K.; Rogers, Everett M. (1988): Interpersonal Versus Mass Media Communication. A False Dichotomy. In: *Human Communication Research*, Jg. 15, H. 2, S. 284–303.
- Reid, Scott A.; Giles, Howard; Abrams, Jessica R. (2004): A Social Identity Model of Media Usage and Effects. In: *Medienpsychologie*, Jg. 16, H. 1, S. 17–25.
- Renckstorf, Karsten (1970): Zur Hypothese des „two-step flow“ der Massenmedien. In: *Rundfunk und Fernsehen*, Jg. 18, H. 3-4, S. 314–333.
- Renckstorf, Karsten (1989): Mediennutzung als soziales Handeln. Zur Entwicklung einer handlungstheoretischen Perspektive der empirischen (Massen-) Kommunikationsforschung. In: *Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Hg.): *Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde*. Opladen, S. 314–336.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2007): Man weiss nicht genau, was man nicht weiss. Über die Kunst, das Unbekannte zu erforschen. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 5.5.2007. Online verfügbar unter <http://www.nzz.ch/2007/05/05/li/articleELG88.html>, zuletzt geprüft am 28.6.2008.
- Rice, Ronald E. (1993): Using Network Concepts to Clarify Sources and Mechanisms of Social Influence. In: Richards, William D.; Barnett, George A. (Hg.): *Progress in Communication Sciences XII*. Norwood: Ablex, S. 43–62.
- Richards, William D.; Barnett, George A. (Hg.) (1993): *Progress in Communication Sciences XII*. Norwood: Ablex.
- Richmond, Jo F.; Buehler, Roy E. (1962): Interpersonal Communication: A Theoretical Formulation. In: *Journal of Communication*, Jg. 12, H. 1, S. 3–10.
- Ridder, Christa-Maria (2002): Massenkommunikation VI. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung 1964-2000. In: Berg, Klaus; Ridder, Christa-Maria (Hg.): *Schriftenreihe Media Perspektiven* 16. Baden-Baden: Nomos.
- Riffe, Daniel; Stoval, James G. (1989): Diffusion of News of Shuttle Disaster: What Role for Emotional Response? In: *Journalism Quarterly*, Jg. 66, H. 3, S. 551–556.
- Riley, Matilda W.; Riley, John W. (1951): A Sociological Approach to Communications Research. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 14, H. 4, S. 445–460.
- Rimal, Rajiv N.; Real, Kevin (2005): How Behaviors are Influenced by Perceived Norms: A Test of the Theory of Normative Social Behavior. In: *Communication Research*, Jg. 32, H. 3, S. 389–414.
- Robins, Garry L.; Pattison, Philippa E. (2001): Random Graph Models for Temporal Processes in Social Networks. In: *Journal of Mathematical Sociology*, Jg. 25, H. 1, S. 5–41.
- Robinson, John P.; Levy, Mark R. (1986): Interpersonal Communication and News Comprehension. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 50, H. 2, S. 160–175.

- Roe, Keith (1992): Different Destinies – Different Melodies: School Achievement, Anticipated Status and Adolescents' Tastes in Music. In: *European Journal of Communication*, Jg. 7, H. 3, S. 335–357.
- Roe, Keith (1995): Adolescents' use of socially disvalued media: Towards a theory of media delinquency. In: *Journal of Youth and Adolescence*, Jg. 24, H. 5, S. 617–631.
- Rogers, Everett M. (1987): The Diffusion of Innovations Perspective. In: Weinstein, Neil D. (Hg.): *Taking Care. Understanding and Encouraging Self-Protective Behavior*. Cambridge: Cambridge UP, S. 79–94.
- Rogers, Everett M. (1995): *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Rogers, Everett M.; Bhowmik, Ph.K. (1970): Homophily – Heterophily: Relational Concepts for Communication Research. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 34, H. 4, S. 523–538.
- Rogers, Everett M.; Kincaid, Lawrence D. (1981): *Communication Networks: Toward a New Paradigm of Research*. New York/London: Free Press.
- Rogers, Everett M.; Shoemaker, Floyd F. (1971a): *Communication of Innovations* (2. Aufl.). New York/London: Collier-Macmillan.
- Rogers, Everett M.; Shoemaker, Floyd F. (1971b): *Communication of Innovations. A Cross-Cultural Approach*. New York: Free Press.
- Rogers, Everett M.; Singhal, Arvind (1996): Diffusion of Innovations. In: Salwen, Michael B.; Stacks, Don W. (Hg.): *An Integrated Approach to Communication Theory and Research*. Mahwah: LEA, S. 409–420.
- Roine, Mira; Satu, Valkonen; Anja Riitta, Lahikainen (2005): Television in Young Children's Social Relationships: Yearbook of Populationresearch in Finland. Helsinki, S. 75–96.
- Roloff, Michael E. (1981a): Interpersonal and Mass Communication Scripts. In: Wilhoit, Cleveland G.; Bock, Harold de (Hg.): *Mass Communication Review Yearbook*, Vol. 2. Beverly Hills/London: Sage, S. 428–444.
- Roloff, Michael E. (1981b): *Interpersonal Communication. The Social Exchange Approach*. Beverly Hills/London: Sage.
- Roloff, Michael E.; Solomon, Denise H. (1989): Sex Typing, Sports Interests, and Relational Harmony. In: Wenner, Lawrence A. (Hg.): *Media, Sports, & Society*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage, S. 290–311.
- Ronneberger, Franz (1985): Integration durch Massenkommunikation. In: Saxer, Ulrich (Hg.): *Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? Homogenisierung – Differenzierung der Gesellschaft durch Massenkommunikation* München: Ölschläger, S. 3–18.
- Rosebrock, Cornelia (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Peer Group. In: Groeben, Norbert; Hurelmann, Bettina (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim/München: Juventa, S. 250–279.
- Rosengren, Karl E. (1973): News Diffusion: An Overview. In: *Journalism Quarterly*, Jg. 50, S. 83–91.
- Rosnow, Ralph L. (1977): Gossip and Marketplace Psychology. In: *Journal of Communication*, Jg. 27, S. 158–163.

- Rosnow, Ralph L. (2001): Rumor and Gossip in Interpersonal Interaction and Beyond: A Social Exchange Perspective. In: Kowalski, Robin M. (Hg.): *Behaving Badly: Aversive Behaviours in Interpersonal Relationships*. Washington: American Psychological Association, S. 203–232.
- Ross, Lee; Greene, David; House, Pamela (1977): The 'False Consensus Effect': An Egocentric Bias in Social Perception and Attribution Processes. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, Jg. 13, H. 3, S. 279–301.
- Rössler, Patrick (1997): Agenda-Designing als individuelle Realitätsrekonstruktion. Massenmedien, soziale Netzwerke und die politische Tagesordnung der Rezipienten. In: Bentele, Günter; Haller, Michael (Hg.): *Aktuelle Entstehung von Öffentlichkeit*. Konstanz: UVK, S. 225–250.
- Rössler, Patrick; Scharfenberg, Nadeschda (2004): Wer spielt die Musik? Kommunikationsnetzwerke und Meinungsführerschaft unter Jugendlichen – eine Pilotstudie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 56, H. 3, S. 490–519.
- Rubin, Alan (1994): Media Uses And Effects: A Uses-and-Gratifications Perspective. In: Bryant, Jennings; Zillmann, Dolf (Hg.): *Media Effects. Advances in Theory and Research*. Hillsdale, S. 417–436.
- Rubin, Alan M.; Rubin, Rebecca B. (1985): Interface of Personal and Mediated Communication: A Research Agenda. In: *Critical Studies in Mass Communication*, Jg. 2, S. 36–53.
- Rubin, Rebecca B.; Perse, Elizabeth M.; Barbato, Carole A. (1988): Conceptualization and Measurement of Interpersonal Communication Motives. In: *Human Communication Research*, Jg. 14, H. 4, S. 602–628.
- Sander, Ekkehard (1999): Medienerfahrung von Jugendlichen in Familie und Peergroup. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hg.): *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd, S. 220–236.
- Save, Robert L. (1981): The Diffusion of Innovation Approach. In: Nimmo Dan D. (Hg.): *Handbook of Political Communication*. Beverly Hills/London: Sage, S. 101–119.
- Saxer, Ulrich (1992): Bericht aus dem Bundeshaus. Eine Befragung von Bundeshausjournalisten und Parlamentariern in der Schweiz. Zürich: IPMZ.
- Saxer, Ulrich; Bonfadelli, Heinz; Hättenschwilder, Walter (1980): *Die Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen*. Zug: Klett.
- Schaller, Mark; Latané, Bibb (1996): Dynamic Social Impact and the Evolution of Social Representations: A Natural History of Stereotypes. In: *Journal of Communication*, Jg. 46, H. 4, S. 64–71.
- Scharfenberg, Nadeschda (2002): *Wer spielt die Musik? Meinungsführerschaft unter Jugendlichen: Der Einfluss von Medien und persönlichen Beziehungen. Eine Netzwerkanalyse*. Magisterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Schauerte, Thorsten (2002): Wirkungen des Mediensports. In: Schwier, Jürgen (Hg.): *Mediensport. Ein einführendes Handbuch*. Hohengehren: Schneider, S. 193–210.
- Schenk, Michael (1983a): Das Konzept der sozialen Netzwerke. In: *Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Hg.): *Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien*. Opladen: Westdeutscher, S. 88–104.

- Schenk, Michael (1983b): Meinungsführer und Netzwerke persönlicher Kommunikation. In: Rundfunk und Fernsehen, Jg. 31, H. 3-4, S. 326–337.
- Schenk, Michael (1984): Soziale Netzwerke und Kommunikation. Tübingen: Mohr.
- Schenk, Michael (1989): Massenkommunikation und interpersonale Kommunikation. In: Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Hg.): Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde. Opladen: Westdeutscher, S. 406–417.
- Schenk, Michael (1993): Die ego-zentrierte Netzwerke von Meinungsführern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 45, H. 2, S. 254–269.
- Schenk, Michael (1995): Soziale Netzwerke und Massenmedien. Untersuchungen zum Einfluss der persönlichen Kommunikation. Tübingen: Mohr.
- Schenk, Michael (2007): Medienwirkungsforschung. 3., vollst. überarb. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schenk, Michael; Dahm, Hermann; Sonje Deziderio (1997): Die Bedeutung sozialer Netzwerke bei der Diffusion neuer Kommunikationstechniken. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 49, H. 1, S. 35–42.
- Schenk, Michael; Mohler, Peter Ph.; Pfenning, Uwe (1992): Egozentrierte Netzwerke in der Forschungspraxis: Ausschöpfungsquoten und Validität soziodemographischer Variablen. In: ZUMA-Nachrichten, H. 31, S. 87–120.
- Scherer, Helmut; Schlütz, Daniela (2002): Gratifikation à la minute: Die zeitnahe Erfassung von Gratifikationen. In: Rössler, Patrick; Kubisch, Susanne; Gehrau, Volker (Hg.): Empirische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München: Fischer, S. 133–151.
- Scherer, Helmut; Schlütz, Daniela (2004): Das neue Medien-Menü: Fernsehen und WWW als funktionale Alternativen? In: Publizistik, Jg. 49, H. 1, S. 6–24.
- Scheufele, Dietram; Shanahan, James; Lee, Eunjung (2001): Real Talk. Manipulating the Dependent Variable in Spiral of Silence Research. In: Communication Research, Jg. 28, H. 3, S. 304–324.
- Scheufele, Dietram A.; Shah, Dhavan V. (2000): Personality Strength and Social Capital. The Role of Dispositional and Informational Variables in the Production of Civic Participation. In: Communication Research, Jg. 27, H. 2, S. 107–131.
- Schicha, Christian (2003): Kritische Medientheorien. In: Weber, Stefan (Hg.): Theorien der Medien. Konstanz: UVK, S. 108–131.
- Schneider, Frank (2003): Kommunikation unter Teilnehmern des Finanzmarkts. Eine Untersuchung zur Struktur des Informationsflusses zwischen Finanzspezialisten, Emittenten und Journalisten mit Methoden der Social Network Analysis. Masterarbeit. Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Schnell, Kevin; Friemel, Thomas N. (2005): Überschätzte Meinungsmacher. Auf der Suche nach Opinion Leaders. In: Media Trend Journal, Jg. 20, H. 1-2, S. 56–58.
- Schnorf (2008): Diffusion in sozialen Netzwerken der Mobilkommunikation. Konstanz: UVK.
- Schönbach, Klaus; Früh, Werner (1984): Der dynamisch-transaktionale Ansatz II: Konsequenzen. In: Rundfunk und Fernsehen, Jg. 32, H. 3, S. 314–329.
- Schönbach, Klaus; Lauf, Edmund (2002): The „Trap“ Effect of Television and Its Competitors. In: Communication Research, Jg. 29, H. 5, S. 564–583.

- Schönbach, Klaus; Weaver, David H. (1985): Finding the Unexpected. Cognitive Bonding in a Political Campaign. In: Kraus, Sidney (Hg.): *Mass Media and Political Thought. An Information-Processing Approach*. Beverly Hills: Sage, S. 157–176.
- Schramm, Holger (2005): *Mood Management durch Musik. Die alltägliche Nutzung von Musik zur Regulierung von Stimmungen*. Köln: Halem.
- Schramm, Holger; Klimmt, Christoph (2003): Nach dem Spiel ist vor dem Spiel. Die Rezeption der Fussball-Weltmeisterschaft 2002 im Fernsehen: Eine Panel-Studie zur Entwicklung von Rezeptionsmotiven im Turnierverlauf. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, Jg. 51, H. 1, S. 55–81.
- Schramm, Holger; Wirth, Werner (2006): Medien und Emotionen. Bestandesaufnahme eines vernachlässigten Forschungsfeldes aus medienpsychologischer Perspektive. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, Jg. 54, H. 1, S. 25–55.
- Schramm, Wilbur (1979): Channels and Audiences. In: Gumper, Gary; Cathcart, Robert (Hg.): *Inter/Media. Interpersonal Communication in a Media World*. New York/Oxford: Oxford UP, S. 160–174.
- Scott, John (1991): *Social Network Analysis. A Handbook*. London/Newbury Park/New Delhi: Sage.
- Scott, John (Hg.) (2002): *Social Networks, Critical Concepts in Sociology*. London/New York: Routledge.
- Sears, David O.; Freedman, Jonathan L. (1967): Selective Exposure to Information: A Critical Review. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 31, H. 2, S. 194–213.
- Sermat, Vello; Smyth, Michael (1973): Content Analysis of Verbal Communication in the Development of a Relationship. Conditions Influencing Self-Disclosure. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 26, H. 3, S. 332–346.
- Shaw, Donald L.; McCombs, Maxwell; Weaver, David H.; Hamm, Bradley J. (1999): Individuals, Groups, and Agenda Melding: A Theory of Social Dissonance. In: *International Journal of Public Opinion Research*, Jg. 11, H. 1, S. 2–24.
- Shaw, Eugene F. (1977a): The Agenda-Setting Hypothesis Reconsidered: Interpersonal Factors. In: *Gazette*, Jg. 23, H. 4, S. 230–240.
- Shaw, Eugene F. (1977b): The Interpersonal Agenda. In: Shaw, Donald L.; McCombs, Maxwell E. (Hg.): *The Emergence of American Political Issues: The Agenda-Setting Function of the Press*. St. Paul: West, S. 69–87.
- Silk, Alvin J. (1971): Response Set and the Measurement of Self-Designated Opinion Leadership. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 35, H. 3, S. 383–397.
- Simmel, Georg (1908): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Simmel, Georg (1957): Fashion. In: *American Journal of Sociology*, Jg. 62, H. 6, S. 541–558.
- Simon, Jeannine (2004): *Wirkungen von Daily Soaps auf Jugendliche*. München: Fischer.
- Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L. (Hg.) (2001): *Handbook of children and the media*. Thousand Oaks: Sage.

- Skvoretz, John (1985): Random and Biased Networks: Simulations and Approximations. In: *Social Networks*, Jg. 7, H. 3, S. 225–261.
- Skvoretz, John (1990): Biased Net Theory: Approximations, Simulations and Observations. In: *Social Networks*, Jg. 12, H. 3, S. 217–238.
- Skvoretz, John; Agneessens, Filip (2007): Reciprocity, Multiplexity, and Exchange: Measures. In: *Quality and Quantity*, Jg. 41, H. 3, S. 341–357.
- Skvoretz, John; Fararo, Thomas J.; Agneessens, Filip (2004): Advances in Biased Net Theory: Definitions, Derivations, and Estimations. In: *Social Networks*, Jg. 26, H. 2, S. 113–139.
- Snijders, Tom A. B. (1996): Stochastic Actor-Oriented Models For Network Change. In: *Journal of Mathematical Sociology*, Jg. 27, H. 1-2, S. 149–172.
- Snijders, Tom A. B. (1997): Stochastic Actor-Oriented Models for Network Change. In: Doreian, Patrick; Stokman, Frans N. (Hg.): *Evolution of Social Networks*. London/New York: Routledge, S. 185–208.
- Snijders, Tom A. B. (2001): The Statistical Evaluation of Social Network Dynamics. In: *Sociological Methodology*, Jg. 31, S. 361–395.
- Snijders, Tom A. B. (2005): Models for Longitudinal Network Data. In: Carrington, Peter J.; Scott, John; Wasserman, Stanley (Hg.): *Models and Methods in Social Network Analysis*. Cambridge: Cambridge UP, S. 215–247.
- Snijders, Tom A. B. (8. April 2008): Multilevel Longitudinal Network Analysis. Oxford / Groningen. University of Oxford / University of Groningen. Online verfügbar unter http://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/siena/mulnetl_s.pdf, zuletzt geprüft am 2.5.08.
- Snijders, Tom A. B.; Steglich, Christian E. G.; Schweinberger, Michael (2007): Modeling the Coevolution of Networks and Behavior. In: van Montfort, Kees; Oud, Johan; Satorra, Albert (Hg.): *Longitudinal models in the behavioral and related sciences*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates (European association of methodology series), S. 41–71.
- Snijders, Tom A. B.; Steglich, Christian E. G.; Schweinberger, Michael; Huisman, Mark (27.8.07): *Manual for SIENA Version 3.2*. Manual. Oxford / Groningen. University of Oxford / University of Groningen. Online verfügbar unter <http://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/siena/>, zuletzt geprüft am 1.9.07.
- Snijders, Tom A. B.; van de Bunt, Gerhard G.; Steglich, Christian E. G. (2010): Introduction to Actor-Based Models for Network Dynamics. In: *Social Networks*, Jg. 32, H. 1, S. 44–60.
- Snijders, Tom A.B.; Baerveldt, Chris (2003): A Multilevel Network Study of the Effects of Delinquent Behavior on Friendship Evolution. In: *Journal of Mathematical Sociology*, Jg. 27, S. 123–151.
- Snyder, Charles R.; Fromkin, Howard L. (1980): *Uniqueness. The human pursuit of difference*. New York: Plenum.
- Sodeur, Wolfgang; Täube, Volker G. (2008): The Flow of Information in Evolving Social Groups. In: Friemel, Thomas N. (Hg.): *Why Context Matters. Applications of Social Network Analysis*. Wiesbaden: VS, S. 97–117.

- Sommer, Denise (3.12.2005): Anschlusskommunikation und Nachrichtenrezeption: Eine experimentelle Beobachtungsstudie. Veranstaltung vom 3.12.2005, aus der Reihe „GüM Workshop“. Berlin.
- Sommer, Denise (2007): Nachrichten im Gespräch. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Anschlusskommunikation für die Rezeption von Fernsehnachrichten. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Staab, Joachim F. (2002): Entwicklung der Nachrichtenwert-Theorie. Theoretische Konzepte und empirische Überprüfung. In: Neverla, Irene; Grittmann, Elke; Pater, Monika (Hg.): Grundlagentexte zur Journalistik. Konstanz: UVK, S. 608–618.
- Stadler, Reto (1989): Massenmedien bei Kinder und Jugendlichen auf dem Lande. Eine repräsentative Untersuchung bei 12- und 15jährigen im Kanton Uri. Dissertation. Universität Zürich. Zürich.
- Steglich, Christian; Snijders, Tom A.; Pearson, Michael (2005): Dynamic Networks and Behavior: Separating Selection from Influence. Groningen: University of Groningen.
- Steglich, Christian; Snijders, Tom A.B.; West, Patrick (2006a): Applying SIENA. An Illustrative Analysis of the Coevolution of Adolescents' Friendship Networks, Taste in Music, and Alcohol Consumption. In: *Methodology*, Jg. 2, H. 1, S. 48–56.
- Steglich, Christian; Snijders, Tom A.B.; West, Patrick (2006b): Applying SIENA. An Illustrative Analysis of the Coevolution of Adolescents' Friendship Networks, Taste in Music, and Alcohol Consumption. (Extended Version of the Paper Published in *Methodology*, Jg. 2, H. 1).
- Sting, Stephan (2003): Medienbezogene Ritualisierung in Kinder-Peergroups am Beispiel von Talkshows. In: Fritz, Karsten; Sting, Stephan; Vollbrecht, Ralf (Hg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen: Leske & Budrich, S. 45–60.
- Stolzenburg, Elke; Bahl, Anke (1999): Medienkompetenz bei 11- bis 15-jährigen Mädchen und Jungen: Grundlagen und Voraussetzungen für die weitere Ausformung. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd, S. 128–136.
- Stone, Lori D.; Pennebaker, James W. (2002): Trauma in Real Time: Talking and Avoiding Online Conversations About the Death of Princess Diana. In: *Basic and Applied Social Psychology*, Jg. 24, H. 3, S. 173–183.
- Stutzman, Frederic (2005): Student Life on the Facebook. University of North Carolina, Chapel Hill.
- Suls, Jerry M. (1977): Gossip as Social Comparison. In: *Journal of Communication*, Jg. 27, S. 164–168.
- Sun, Se-Wen; Lull, James (1986): The Adolescent Audience of Music Videos and Why they Watch. In: *Journal of Communication*, Jg. 36, H. 1, S. 115–125.
- Suoninen, Annikka (2001): The Role of Media in Peer Group Relations. In: Livingstone, Sonia; Bovill, Moira (Hg.): Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study. Mahwah/London: LEA, S. 201–219.
- Süss, Daniel (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel. Wiesbaden: VS.

- Süss, Daniel (2007): Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion. In: Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 109–130.
- Süss, Daniel; Marti Salzmänn, Gabriele (2006): Forschungsbericht. Medien im Alltag von Schülerinnen und Schülern. Eine Vollerhebung bei den 10- bis 18-Jährigen in Kriens im Sommer 2005. Zürich: Hochschule für Angewandte Psychologie.
- Süss, Daniel et al. (1998): Media Use and the Relationship of Children and Teenagers with their Peer Groups. In: Media, Culture & Society, S. 521–538.
- Sutter, Tilmann (Dezember 2000): Medienkommunikation, Mediensozialisation und die „Interaktivität“ neuer Medien. Ein konstruktivistisches Forschungsprogramm. Forschungsbericht. Freiburg i.Br. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br., Psychologisches Institut.
- Sutter, Tilmann (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa, S. 80–105.
- Sutter, Tilmann (November 2003): Sozialisation und Inklusion durch Medien. Zur Ausdifferenzierung sozialwissenschaftlicher Medienforschung. Forschungsbericht. Freiburg i.Br. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br., Psychologisches Institut.
- Sutter, Tilmann (2007): Zur Bedeutung kommunikativer Aneignungsprozesse in der Mediensozialisation. In: Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 131–145.
- Swanson, David L. (1977): The Uses and Misuses of Uses and Gratifications. In: Human Communication Research, Jg. 3, S. 214–221.
- Sypher, Howard E.; Davenport-Sypher, Beverly; Haas, John W. (1988): Getting Emotional. The Role of Affect in Interpersonal Communication. In: American Behavioral Scientist, Jg. 31, H. 3, S. 372–383.
- Taijfel, Henri; Turner, John C. (1986): The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Worchel, Stephen; Austin, William G. (Hg.): Psychology of Intergroup Relations. Chicago: Nelson-Hall, S. 7–24.
- Tarde, Gabriel de (1901): L'opinion et la foule. Paris: Félix Alcan.
- Tarrant, Mark (2007): Impact of Media on Peer Groups. In: Arnett, Jeffrey Jensen (Hg.): Encyclopedia of children, adolescents, and the media. Thousand Oaks: Sage, S. 647–648.
- Tarrant, Mark; North, Adrian C.; Hargreaves, David J. (2001): Social Categorization, Self-Esteem, and the Estimated Musical Preferences of Male Adolescents. In: The Journal of Social Psychology, Jg. 141, H. 5, S. 565–581.
- Täube, Volker G. (2008): Local Social Capital in Unfolding Social Structures. In: Serdült, Uwe; Täube, Volker G. (Hg.): Applications of Social Network Analysis ASNA 2005. Conference Contributions, Zurich, October 20-21, 2005. Berlin: Wissenschaftler Verlag, S. 61–74.

- Taylor, Shelley E.; Lobel, Marci (1989): Social Comparison Activity Under Threat: Downward Evaluation and Upward Contacts. In: *Psychological Review*, Jg. 96, H. 4, S. 569–575.
- Thibaut, John W.; Kelley, Harold H. (1959): *The Social Psychology of Groups*. New York/London/Sydney: Wiley.
- Thomas, William I.; Thomas, Dorothy S. (1928): *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: Knopf.
- Tichenor, Phillip J.; Donohue, George A.; Olien, Clarice N. (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 34, S. 159–170.
- Tichenor, Phillip J.; Wackman, Daniel B. (1973): Mass Media and Community Public Opinion. In: *American Behavioral Scientist*, Jg. 16, H. 4, S. 593–606.
- Tocqueville, Alexis de (1835–40): *De la démocratie en Amérique*. 2 Bände. Paris.
- Tönnies, Ferdinand (1887): *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Leipzig: Fues.
- Trappmann, Mark; Hummel, Hand J.; Sodeur, Wolfgang (2005): *Strukturanalyse sozialer Netzwerke. Konzepte, Modelle, Methoden*. Wiesbaden: VS.
- Travers, Jeffrey; Milgram, Stanley (1969): An Experimental Study of the Small World Problem. In: *Sociometry*, Jg. 32, H. 4, S. 425–443.
- Troldahl, Verling C.; van Dam, Robert (1965): Face-to-Face Communication About Major Topics in the News. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 29, H. 4, S. 626–634.
- Tschörtner, Anke (2002): *Die Bedeutung von Sozialkapital für den Informationsaustausch in sozialen Netzwerken. Eine empirische Analyse von Informationsvorsprüngen*. Diplomarbeit. Universität Hohenheim.
- Tuner, John C. et al. (1987): *Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory*. Oxford/New York: Blackwell.
- Turner, John C.; Hogg, Michael A.; Oakes, Penelope J.; Reicher, Stephen D.; Wetherell, Margaret S. (1987): *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Oxford: Blackwell.
- Turner, Ralph H.; Paz, Denise H. (1986): The Mass Media in Earthquake Warning. In: Ball-Rokeach, Sandra J.; Cantor, Muriel G. (Hg.): *Media, audience and social structure*. 1. Aufl. Newbury Park: Sage, S. 99–115.
- Ulmer, Bernd; Bergmann, Jörg (1993): Medienrekonstruktion als kommunikative Gattung. In: Holly, Werner; Püschel, Ulrich (Hg.): *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen: Westdeutscher, S. 81–102.
- Valente, Thomas W. (1995): *Network Models of the Diffusion of Innovations*. Cresskill: Hampton.
- Valente, Thomas W.; Davis, Rebecca L. (1999): Accelerating the Diffusion of Innovations Using Opinion Leaders. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, H. 566, S. 55–67.
- van de Bunt, Gerhard; Van Duijn Marajitje A.J.; Snijders, Tom A.B. (1999): Friendship Networks Through Time: A Actor-Oriented Dynamic Statistical Network Model. In: *Computational & Mathematical Organization Theory*, Jg. 5, H. 2, S. 167–192.

- van Duijn, Marijtje A.J. et al. (2003): Evolution of Sociology Freshmen into a Friendship Network. In: *Journal of Mathematical Sociology*, Jg. 27, S. 153–191.
- Viswanath, K.; Finnegan, John (1996): The Knowledge Gap Hypothesis: Twenty-Five Years Later. In: Burleson, Brant R.; Kunkel, Adrienne W. (Hg.): *Communication Yearbook 19*. Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage, S. 187–227.
- Viswanath, Kasisomaya; Kosicki, Gerald M.; Fredin, Eric S.; Park Eunkyung (2000): Local Community Ties, Community-Boundedness, and Local Public Affairs Knowledge Gaps. In: *Communication Research*, Jg. 27, H. 1, S. 27–50.
- Vocke, Eva (2002): „Wir reden immer über die spannenden Storys meiner Lieblingssoap, über alles was so passiert ist“ – Folgekommunikation und interaktive Funktion von Soaps. In: Götz, Maya (Hg.): *Alles Seifenblasen? Die Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. München: KoPäd, S. 89–97.
- Vogelgesang, Waldemar (1996): Jugendmedien und Jugendszenen. In: *Rundfunk und Fernsehen*, Jg. 44, H. 3, S. 346–364.
- Vogelgesang, Waldemar (1999): Kompetentes und selbstbestimmtes Medienhandeln in Jugendzentren. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hg.): *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd, S. 237–243.
- Vorderer, Peter (1996): Rezeptionsmotivation: Warum nutzen Rezipienten mediale Unterhaltungsangebote? In: *Publizistik*, Jg. 41, H. 3, S. 310–326.
- Wackman, Daniel B. (1973): Interpersonal Communication and Coorientation. In: *American Behavioral Scientist*, Jg. 16, H. 4, S. 537–550.
- Wanta, Wayne; Wu, Yi-Chen (1992): Interpersonal Communication and the Agenda-Setting Process. In: *Journalism Quarterly*, Jg. 69, H. 4, S. 847–855.
- Wasserman, Stanley (1980): A Stochastic Model for Directed Graphs with Transition Rates Determined by Reciprocity. In: *Sociological Methodology*, S. 392–412.
- Wasserman, Stanley; Faust, Katherine (1994): *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge UP.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson Don D. (1996): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (9., unveränd. Aufl.). Bern et al.: Hans Huber.
- Weaver, David H.; Graber, Doris A.; McCombs, Maxwell E.; Eyal, Chaim H. (1981): Media Agenda-Setting in a Presidential Election. *Issues, Images, and Interest*. New York: Praeger.
- Weaver, David H.; McCombs, Maxwell E.; Shaw, Donald L. (2004): Agenda-Setting Research: Issues, Attributes, and Influences. In: Kaid, Lynda L. (Hg.): *Handbook of Political Communication Research*. Mahwah/London: Lawrence Earlbaum, S. 257–282.
- Weaver, David H.; Zhu, Jian-Hua; Willnat, Lars (1992): The Bridging Function of Interpersonal Communication in Agenda-Setting. In: *Journalism Quarterly*, Jg. 69, H. 4, S. 856–867.
- Weber, Max (1984): *Soziologische Grundbegriffe*. 6., erneut durchges. Aufl. Tübingen: Mohr.

- Weimann, Gabriel (1989): Social Networks and Communication. In: Asante, Molefi Kete; Gudykunst, William B. (Hg.): Handbook of International and Intercultural Communication. London: Sage, S. 186–203.
- Weimann, Gabriel (1991): Back to the Concept of Opinion Leader. In: Public Opinion Quarterly, H. 5, S. 267–279.
- Weimann, Gabriel (1992): Persönlichkeitsstärke: Rückkehr zum Meinungsführer-Konzept? In: Wilke, Jürgen (Hg.): Öffentliche Meinung. Theorie, Methode, Befunde. Freiburg: Alber, S. 87–102.
- Weimann, Gabriel (1994): The Influentials. People Who Influence People. New York: SUNY.
- Weimann, Gabriel; Brosius, Hans-Bernd (1994): Is there a Two-Step Flow of Agenda-Setting. In: International Journal of Public Opinion Research, Jg. 6, H. 4, S. 323–341.
- Weimann, Gabriel et al. (2007): Looking for Opinion Leaders: Traditional vs. Modern Measures in Traditional Societies. In: International Journal of Public Opinion Research, Jg. 19, H. 2, S. 173–190.
- Weiss, Ralph (1996): Soziographie kommunikativer Milieus. In: Rundfunk und Fernsehen, Jg. 44, H. 3, S. 325–345.
- Wellman, Barry; Tindall, Dave (1993): How Telephone Networks Connect Social Networks. In: Richards, William D.; Barnett, George A. (Hg.): Progress in Communication Sciences XII. Norwood: Ablex, S. 63–93.
- Wellman, Beth (1926): The School Child's Choice of Companions. In: Journal of Educational Research, Jg. 14, H. 2, S. 126–132.
- WEMF (2007): MACH Basic 2007-1. Media-Analyse Schweiz. Zürich: WEMF.
- Wenner, Lawrence A. (1982): Gratifications Sought and Obtained in Program Dependency: A Study of Network Evening News Programs and 60 Minutes. In: Communication Research, Jg. 9, H. 4, S. 539–560.
- Wenner, Lawrence A.; Gantz, Walter (1989): The Audience Experience with Sports on Television. In: Wenner, Lawrence A. (Hg.): Media, Sports, & Society. Newbury Park/London/New Delhi: Sage, S. 241–269.
- Westmyer, Stephanie A.; DiCioccio, Rachel L.; Rubin, Rebecca B. (1998): Appropriateness and Effectiveness of Communication Channels in Competent Interpersonal Communication. In: Journal of Communication, Jg. 48, H. 3, S. 27–48.
- Wigand, Rolf T. (1988): Communication Network Analysis: History and Overview. In: Goldhaber, Gerald M.; Barnett, George A. (Hg.): Handbook of Organizational Communication. Norwood: Ablex, S. 319–359.
- Wirth, Werner (1997): Von der Information zum Wissen. Die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterschieden. Opladen: Westdeutscher.
- Wirth, Werner; Schweiger, Wolfgang (Hg.) (1999): Selektion im Internet. Empirische Analysen zu einem Schlüsselkonzept. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher.
- Woelfel, Joseph (1993): Cognitive Processes and Communication Networks: A General Theory. In: Richards, William D.; Barnett, George A. (Hg.): Progress in Communication Sciences XII. Norwood: Ablex, S. 21–42.

- Woelfel, Joseph (1997): Attitudes as Nonhierarchical Clusters in Neural Networks. In: Barnett, George A.; Boster, Franklin A. (Hg.): *Progress in Communication Sciences: Advances in Persuasion*. Band 13. Greenwich/London: Ablex, S. 213–227.
- Woelfel, Joseph; Richards, William D.; Stoyanoff, N. J. (1993): Conversational Networks. In: Richards, William D.; Barnett, George A. (Hg.): *Progress in Communication Sciences XII*. Norwood: Ablex, S. 223–246.
- Worthy, Morgan; Gary, Albert L.; Kahn, Gay M. (1969): Self-Disclosure as an Exchange Process. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 13, H. 1, S. 59–63.
- Wright, Charles R. (1960): Functional Analysis and Mass Communication. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 24, H. 4, S. 605–620.
- Wright, Charles R. (1974): Functional Analysis and Mass Communication Revisited. In: Blumler, Jay G.; Katz, Elihu (Hg.): *The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research*. Beverly Hills/London: Sage. S. 197–212.
- Wyatt, Robert O.; Katz, Elihu; Kim, Joohan (2000): Bridging the Spheres: Political and Personal Conversation in Public and Private Spaces. In: *Journal of Communication*, Jg. 50, H. 1, S. 71–92.
- Yang, Jin; Stone, Gerald (2003): The Powerful Role of Interpersonal Communication in Agenda Setting. In: *Mass Communication & Society*, Jg. 6, H. 1, S. 57–74.
- Yee-Man, Ivy; Chiu, Chi-yue; Hong, Ying-yi (2001): I Know What You Know: Assumptions About Others' Knowledge and Their Effects on Message Construction. In: *Social Cognition*, Jg. 19, H. 6, S. 587–600.
- Youniss, James (1982): Parents and peers in social development. A Sullivan-Piaget perspective. Chicago: Chicago UP.
- Zeggelink, Eveline P. H.; Stokman, Frans N.; van de Bunt, Gerhard G. (1996): The Emergence of Groups in the Evolution of Friendship Networks. In: *Journal of Mathematical Sociology*, Jg. 27, H. 1-2, S. 29–55.
- Ziegler, Rolf (1984): Norm, Sanktion, Rolle. Eine Rekonstruktion soziologischer Begriffe. In: *Schwerpunktheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Hg.): *Analyse sozialer Netzwerke*, S. 433–463.
- Zillmann, Dolf; Bhatia, Azra (1989): Effects of Associating with Musical Genres on Heterosexual Attraction. In: *Communication Research*, Jg. 16, H. 2, S. 263–288.
- Zimmermann, Carle C. (1938): *The Changing Community*. New York: Harper.

11.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Werbeplakate der Schweizer Boulevard Zeitung Blick	14
Abbildung 2	Synopsis analytischer Wortmodelle zur Kommunikation (Merten 1977, S. 15).....	16
Abbildung 3	Wortmodell der interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte	16
Abbildung 4	Adaption der Lasswell-Formel durch Chaffee (1986, S. 62)	32
Abbildung 5	Nutzen von Zeitungen gemäß Berelson.....	33
Abbildung 6	Schematische Darstellung der Balance-Theorie.....	82
Abbildung 7	Minimales A-B-X Modell	83
Abbildung 8	Folgen der sozialen Vergleiche in Abhängigkeit von Relevanz und Evaluation der Referenzgruppe (Eigene Darstellung in Anlehnung an die Ausführungen von Erickson 1988, S. 101)	87
Abbildung 9	Richtung und Stärke der Veränderung als Funktion der relativen Ähnlichkeit mit anderen Personen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Snyder, Fromkin 1980, S. 37).....	92
Abbildung 10	Mikro-Makro-Modelle von Coleman	103
Abbildung 11	Sozialstruktureller Individualismus.....	105
Abbildung 12	Ko-Orientierungsmodell von McLeod und Chaffee (1973, S. 484).....	113
Abbildung 13	Formen der kommunikativen Fernsehaneignung (Hepp 1998, S. 204)	126
Abbildung 14	Funktionen der Massenkommunikation	133
Abbildung 15	Funktionen und Dimensionen der Definition von Kommunikation.....	137
Abbildung 16	Systematik der Funktionen interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte nach Sozial-, Sach- und Zeitdimension.....	143
Abbildung 17	Unterscheidung der Funktionen für Sender und Empfänger.....	145
Abbildung 18	Bedeutung einer Information als Funktion der Verbreitung.....	170
Abbildung 19	Übersicht über Funktion, Motive und Effekte interpersonalen Kommunikation über massenmediale Inhalte.....	202
Abbildung 20	Übersicht nach Alter und Niveau	215

Abbildung 21	Inhaltliche Schwerpunkte der Gymnasialklassen und Klassenübergreifender Unterricht in Schule A.....	215
Abbildung 22	Inhaltliche Schwerpunkte der Gymnasialklassen und Klassenübergreifender Unterricht in Schule B.....	216
Abbildung 23	Inhaltliche Schwerpunkte der Gymnasialklassen und Klassenübergreifender Unterricht in Schule C.....	216
Abbildung 24	Inhaltliche Schwerpunkte der Gymnasialklassen und Klassenübergreifender Unterricht in Schule D.....	217
Abbildung 25	Inhaltliche Schwerpunkte der Gymnasialklassen und Klassenübergreifender Unterricht in Schule E.....	217
Abbildung 26	Zeitplan Panelbefragung.....	218
Abbildung 27	Gegenseitige Abhängigkeit von Netzwerkstruktur und Akteursattributen (in Anlehnung an Leenders 1997b, S. 166)	226
Abbildung 28	Dynamische Prozesse im Verhalten und Netzwerk.....	230
Abbildung 29	Mögliche Ausprägungen einer Dyade mit einem binären Akteursattribut.....	238
Abbildung 30	Soziogramme in der Schule B, 13-14-Jährigen	307
Abbildung 31	Soziogramme in der Schule B, 15-16-Jährigen	308
Abbildung 32	Zentrale Befunde bezüglich der Interdependenz von Fernsehnutzung und sozialem Kontext.....	325
Abbildung 33	Titelseite einer Maturazeitung.....	327

11.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Bedeutung der sozialen Integrationsfunktion im Altersvergleich (Eigene Darstellung, Daten: Ridder 2002, S. 80–85).....	39
Tabelle 2	Gesprächsthemen mit Freunden/Freundinnen, Angaben in Prozent, die täglich oder mehrmals pro Woche über ein Medium sprechen (Jungen/Mädchen).....	121
Tabelle 3	Prozent der Jugendlichen, die mit ihren Freunden über Medien sprechen (Suoninen 2001, S. 210)	122
Tabelle 4	Anteil der Befragten, die über das jeweilige Medium zumindest selten reden (Angaben in Prozent) (Feierabend, Klingler 2000c, S. 54).....	123
Tabelle 5	Gespräche über den Irak Krieg mit verschiedenen Bezugsgruppen, Angaben in Prozent, KIM 2003 (Feierabend, Klingler 2003b, S. 21).....	124
Tabelle 6	Manifeste und latente Funktionen.....	130
Tabelle 7	Rücklauf nach Befragungswellen	246
Tabelle 8	Geschlechterverteilung in den vier Schultypen	247
Tabelle 9	Geschlechterverteilung in Schultypus I	248
Tabelle 10	Geschlechterverteilung in Schultypus II	248
Tabelle 11	Geschlechterverteilung in Schultypus III.....	249
Tabelle 12	Geschlechterverteilung in Schultypus IV	250
Tabelle 13	Mediennutzung pro Tag.....	251
Tabelle 14	Fernsehnutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht	252
Tabelle 15	Radionutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht	253
Tabelle 16	Zeitungsnutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht	254
Tabelle 17	Zeitschriftnutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht	255
Tabelle 18	Lesen in Büchern in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht	256
Tabelle 19	Musikhören in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht	256
Tabelle 20	Videonutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht	257
Tabelle 21	PC-/Videospielnutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht	258
Tabelle 22	Internetnutzung in Minuten pro Tag nach Schultyp, Alter und Geschlecht	259

Tabelle 23	Entwicklung der Mediennutzung bei Jugendlichen in der Schweiz.....	260
Tabelle 24	Test auf feste Effekte (Typ III).....	262
Tabelle 25	Bedeutung verschiedener Themen für die interpersonale Kommunikation (W1_F15).....	264
Tabelle 26	Signifikante Veränderungen der Bedeutung von Gesprächen von W1 zu W4	265
Tabelle 27	Häufigkeit verschiedener Themen in der interpersonalen Kommunikation, „mehrmals pro Woche“ oder „täglich“ in Prozent (W1_F16).....	267
Tabelle 28	Häufigkeit von Fernsehthemen in Prozent (W1_F16).....	267
Tabelle 29	Signifikante Veränderungen der Häufigkeit von Gesprächen von W1 zu W4 ($p < 0.05$ gem. Wilcoxon Test).....	268
Tabelle 30	Korrelation zwischen Bedeutung und Häufigkeit der verschiedenen Themen	269
Tabelle 31	Häufigkeit der gemeinsamen Mediennutzung mit Peers ...	271
Tabelle 32	Medien, die am häufigsten mit FreundInnen zusammen genutzt werden, Angaben in Prozent (Feierabend, Rathgeb 2005, S. 53; Kutteroff, Behrens 2007a, S. 64).....	272
Tabelle 33	Häufigkeit der gemeinsamen Mediennutzung mit Erwachsenen (Eltern).....	273
Tabelle 34	Wilcoxon-Test auf Unterschied zweier abhängiger Stichproben	275
Tabelle 35	Häufigkeit der Gespräche zur Auswahl von Medieninhalten	277
Tabelle 36	Mittelwerte der Häufigkeit von Gesprächen während der Mediennutzung (nach Schultyp und Geschlecht)	280
Tabelle 37	Prozentuale Verteilung der Gesprächsthemen während der Mediennutzung	281
Tabelle 37	Prozentuale Verteilung der Gesprächsthemen während der Mediennutzung (Fortsetzung).....	282
Tabelle 38	Häufigkeit von Medienthemen in Prozent (W1_F16).....	283
Tabelle 39	TV Empfangsarten (Vergleich Sample – Schweiz)	284
Tabelle 40	„Gütekriterien“ der Faktoranalyse	286
Tabelle 41	TV Genre: MTV (Einheitsset)	287
Tabelle 42	TV Genre: Soap (Einheitsset)	287
Tabelle 43	TV Genre: Krimi (Einheitsset)	287
Tabelle 44	TV Genre: Sport (Einheitsset)	288
Tabelle 45	TV Genre: CSI (Einheitsset).....	288
Tabelle 46	TV Genre: Boulevard (Einheitsset)	288
Tabelle 47	TV Genre: Fun (Einheitsset).....	289
Tabelle 48	TV Genre: US Serie (Einheitsset).....	289

Tabelle 49	Talkability als Verhältnis von Nutzungs- und Gesprächshäufigkeit	291
Tabelle 50	Häufigkeit, dass Klassenkameraden die Sendung auch gesehen haben	292
Tabelle 51	Häufigkeit, dass Klassenkameraden die gleiche Sendung gesehen haben bei Personen, die häufig über Unterhaltungssendungen sprechen	292
Tabelle 52	Korrelationen zwischen der Wichtigkeit, Häufigkeit und Anteil ebenfalls gesehener Sendungen	293
Tabelle 53	Häufigkeit, dass bei Gesprächen die Alteri eine Sendung nicht gesehen haben (Spaltenprozente)	293
Tabelle 54	Häufigkeit verschiedener Themen bei Gesprächen über das Fernsehen	294
Tabelle 55	Bedeutung verschiedener Gesprächsfunktionen beim Fernsehen	296
Tabelle 56	Bedeutung verschiedener Quellen, um über neue Fernsehsendungen informiert zu werden	297
Tabelle 57	Bedeutung verschiedener Backup Möglichkeiten bei verpassten Serien	298
Tabelle 58	Bedeutung verschiedener Informationsquellen, um später in eine Serie einzusteigen	299
Tabelle 59	Mittelwerte der Bedeutung von verschiedenen Bezugsgruppen	302
Tabelle 60	Signifikante Unterschiede zwischen Referenzgruppen nach Personengruppe und Befragungswelle (Wilcoxon Test)	303
Tabelle 61	Zusammenhang der Bedeutung von Bezugsgruppen in W1 und W4	304
Tabelle 62	Soziometrischer Test der Relevanz der Klassenkameraden vs. Personen aus anderen Klassen W1 und W4	305
Tabelle 63	Bezugsgruppen Fokus gemäß soziometrischer Erhebung	306
Tabelle 64	Konvergenz des Basismodells 1 bzgl. der Rate Parameter	310
Tabelle 65	Rate Function	313
Tabelle 66	Strukturelle Parameter der Netzwerkdynamik	315
Tabelle 67	Selektions-Effects nichtvariabler Attribute (Geschlecht)	315
Tabelle 68	Selektions-Effect variabler Attribute: Ego	316
Tabelle 69	Selektions-Effect variabler Attribute: Similarity (Ähnlichkeit)	318
Tabelle 70	Basic Shape Effects der Attribute Dynamics	320

Verzeichnisse

Tabelle 71	Einfluss-Effect: Total Similarity.....	320
Tabelle 72	Übersicht über die abgefragten TV Sendungen (Alphabetisch)	376

12 Anhang

12.1 Übersicht über die abgefragten TV Sendungen

Sendung	Befragungswellen				In allen Wel- len	In Ein- heits- set	Fak- tor
24			W3	W4			7
Alles, was zählt	W1	W2	W3	W4	x	x	1
Blitz	W1	W2	W3	W4	x	x	1
Charmed	W1	W2	W3	W4	x	x	1
CSI (Las Vegas)	W1	W2	W3	W4	x	x	1
CSI Miami	W1	W2	W3	W4	x	x	1
CSI NY	W1	W2	W3	W4	x	x	7
Dance Star 2006 (Viva)		W2					8
Desperate Housewives	W1	W2	W3	W4	x	x	8
Die Simpsons	W1	W2	W3	W4	x	x	
Dienstags Krimi auf SF 1	W1						
Dr. House		W2	W3	W4			
Exklusiv	W1	W2	W3	W4	x	x	8
Friends			W3	W4			
Fußball	W1	W2	W3	W4	x	x	3
Galileo	W1	W2	W3	W4	x		3
Gilmore Girls	W1	W2	W3	W4	x	x	5
Glanz & Gloria				W4			5
Grey's Anatomy	W1	W2	W3	W4	x	x	5
Gute Zeiten, schlechte Zeiten	W1	W2	W3	W4	x	x	5
Immer wieder Jim			W3	W4			2
Julia, Wege zum Glück	W1	W2	W3				8
K 11 – Kommissare im Ein- satz	W1	W2	W3	W4	x	x	8
Kassensturz	W1	W2	W3	W4	x	x	6
King of Queens	W1	W2	W3	W4	x		6
Lenßen und Partner	W1	W2	W3	W4	x	x	6
Lost	W1	W2	W3				4
Lüthi und Blanc	W1	W2	W3				4
Malcolm mittendrin	W1	W2	W3	W4	x	x	
Marienhof	W1	W2	W3	W4	x	x	4

Anhang

Monk		W2	W3	W4			
MTV Date my mom	W1	W2	W3	W4	x	x	
MTV Dismissed	W1	W2	W3	W4	x	x	
MTV My super sweet sixteen				W4			
MTV Next				W4			3
MTV Parental Control				W4			
MTV Pimp my Ride	W1	W2	W3	W4	x	x	
MusicStar (SF1)			W3				
Musik Charts / Hitparade (auf MTV, Viva, etc.)	W1	W2	W3	W4	x	x	2
Navy CIS	W1	W2	W3	W4	x	x	2
Niedrig und Kuhnt	W1	W2	W3	W4	x	x	
O.C., California	W1	W2	W3	W4	x	x	
Popstars	W1	W2					
Schillerstrasse	W1	W2	W3				2
Schweiz Aktuell	W1	W2	W3	W4	x	x	
Scrubs		W2	W3	W4			
Sechserpack				W4			7
South Park	W1	W2	W3	W4	x	x	
Spielfilme am Sonntagabend	W1	W2	W3	W4	x		
Spongebob		W2	W3	W4			
Sport aktuell	W1	W2	W3	W4	x	x	
Sportpanorama	W1	W2	W3	W4	x	x	2
Starmania (ORF1)		W2					
Taff	W1	W2	W3	W4	x	x	
Tagesschau	W1	W2	W3	W4	x	x	
Talk, Talk, Talk	W1	W2	W3	W4	x		
TV Total		W2	W3	W4			
Unter uns	W1	W2	W3	W4	x	x	
Verbotene Liebe	W1	W2	W3	W4	x	x	
Verliebt in Berlin	W1	W2	W3	W4	x		
Video Clips (auf MTV, Viva, etc.)	W1	W2	W3	W4	x	x	
Welt der Wunder	W1	W2	W3	W4	x		
You can dance! (Sat 1)		W2					

Tabelle 72 Übersicht über die abgefragten TV Sendungen (Alphabetisch)

12.2 Fragebögen

12.2.1 W0 – Nullmessung vor Eintritt in Schulklasse

Befragungstechnik: Postversand mit Begleitschreiben der Schule
Feldzeit: Juni – Aug. 2006
Online: 179
Print: 528
Gesamt: 707
Rücklauf in %: 82.1



Universität Zürich

IPMZ – Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung

Befragung zur Mediennutzung

Liebe Schülerin, lieber Schüler

Deine neue Schulklasse wurde ausgewählt, um an einer Untersuchung zum Thema Mediennutzung teilzunehmen. In Absprache mit der Schulleitung und den Klassenlehrern werde ich im kommenden Schuljahr mehrmals kurze Befragungen durchführen. Diese Umfragen bilden die Grundlage für meine Doktorarbeit zum Thema „Mediennutzung von Jugendlichen“, welche ich an der Universität Zürich schreibe.

Beginnend mit dem vorliegenden Fragebogen werde ich dich und deine KlassenkollegInnen mehrmals dazu befragen, welche Massenmedien (Fernsehen, Radio, Zeitungen, Internet usw.) wie intensiv genutzt werden und aus welchen Gründen. Um die Informationen aus den verschiedenen Befragungen einander zuordnen zu können, bitte ich dich, untenstehend die Angaben zu deiner Schule, der Klasseneinteilung und deiner Person zu machen. Um trotzdem zu garantieren, dass weder deine Eltern noch deine Lehrer oder Mitschüler erfahren, wie du geantwortet hast, werde ich dieses Deckblatt vom Fragebogen trennen, sobald der Fragebogen bei mir eintrifft. Der Fragebogen bekommt dann einen Code und deine Angaben werden dadurch anonymisiert. Auch die Auswertung wird nur so erfolgen, dass keine Rückschlüsse auf deine Person möglich sind.

All jene Schulklassen, bei denen sämtliche Fragebogen zurückgeschickt werden, nehmen an der **Verlosung von Kino Tickets** teil. Mitmachen lohnt sich also. Wenn aus deiner zukünftigen Schulklasse alle mitmachen und ihr ausgewählt werdet, erhaltet ihr alle einen Kinogutschein.

Einfacher und schneller als mit dem vorliegenden Papierfragebogen geht es, wenn du den Fragebogen über das Internet ausfüllst. Wenn du also einen Internetzugang hast, dann gib einfach folgende Internet-Adresse in deinen Browser ein:
<http://www.mediennutzung.ch.tf>

Wenn du den Fragebogen nicht über das Internet ausfüllst, dann schicke mir diesen bitte mit dem beiliegenden Antwortcouvert zurück. Du brauchst das Couvert nicht zu frankieren. Es ist sehr wichtig, dass du den Fragebogen noch vor dem ersten Tagen des neuen Schuljahres und nicht später ausfüllst. Am besten also gleich heute.

Falls du oder deine Eltern Fragen zu dieser Untersuchung habt, bin ich unter der untenstehenden Adresse erreichbar:

lic.phil. Thomas Friemel
Universität Zürich
Institut für Publizistikwissenschaft und
Medienforschung
Andreasstrasse 15
8050 Zürich

E-Mail: th.friemel@ipmz.unizh.ch
Tel. 044 635 20 61

Verantwortlicher Professor:
Prof. Dr. Heinz Bonfadelli



Im Fragebogen findest du teilweise kleine Nummern in eckigen Klammern wie diese hier: [2]. Diese musst du nicht beachten. Sie helfen mir, die Informationen anschliessend im Computer zu erfassen.

Bei den meisten Fragen sind bereits Antwortkategorien vorgegeben. Mach einfach ein Kreuz in das Kästchen ☒, um eine zutreffende Antwort auszuwählen. Falls man mehrere Antworten gleichzeitig auswählen kann, ist dies angegeben. Bei anderen Fragen hat es eine Linie _____, auf der du deine Antwort reinschreiben kannst.

Wenn sich eine Frage auf deine Schulklasse oder deine KlassenkollegInnen bezieht, so ist damit deine ehemalige Klasse gemeint, in die du vor den Sommerferien gegangen bist. Mit „KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)“ meine ich FreundInnen und KollegInnen, die vor den Ferien nicht in deiner Klasse waren.

Für die Qualität dieser Untersuchung ist es natürlich sehr wichtig, dass du die Fragen sorgfältig und wahrheitsgetreu beantwortest. Nimm dir deshalb genügend Zeit für den Fragebogen und setze dich am besten in ein ruhiges Zimmer.

Nun wünsche ich dir viel Spass beim Ausfüllen des Fragebogens und denk daran: Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten. Wichtig ist nur, dass du sorgfältig und ehrlich antwortest.

Los geht's!

F1 In welche Schule und Klasse gehst du nach den Sommerferien?

(Kreise bitte die zutreffende Klasse ein)

Schule	Klasse						
Trogen	1a1 [1]	1a2 [2]	1b [3]	1c [4]	ZS [5]	1FM [6]	1W [7]
	3a [8]	3b [9]	3cd [10]	3e [11]	3f [12]		
Rychenberg	1a [13]	1b [14]	1f [15]	1g [16]	1aD [17]	1bD [18]	
	3a [19]	3b [20]	3c [21]				
Büelrain	1aH [22]	1bH/II [23]					
	1aW [24]	1bW [25]	1cW [26]	1dW [27]	1eW [28]		
Im Lee	1a [29]	1b [30]	1c [31]	1d [32]	1e [33]	1f [34]	1g [35]
Am Brühl	1fcS [36]	1wa [37]	1wi [38]				

F2 Vorname: _____

F3 Nachname: _____

F4 Postleitzahl deines Wohnortes: _____

F5 Geburtsdatum: _____

F6 Geschlecht: [1] ☐ Männlich [2] ☐ Weiblich
(Kreuze das Zutreffende an)

F7 Hast du Geschwister? [1] ☐ Nein [2] ☐ Ja

Befragung zur Mediennutzung

Zuerst habe ich zwei Fragen zur Intensität deiner Mediennutzung.

F8 An wie vielen Tagen pro Woche nutzt du die folgenden Medien durchschnittlich? Die 0 bedeutet nie, 7 bedeutet jeden Tag

(In jeder Zeile bitte nur ein Kreuz)

	Anzahl Tage pro Woche							
	0	1	2	3	4	5	6	7
a) Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bücher (keine Schulbücher)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, LP, Kassetten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Video (DVD, VHS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) PC Games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Spielkonsolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Handy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

l) Habe ich ein Medium vergessen, dass du häufig nutzt? Wenn ja, welches?

F9 Wenn du an einem Tag ein Medium nutzt, wie lange ist das durchschnittlich? Berücksichtige bei deiner Angabe auch die Wochenenden. Wenn du z.B. zwei Mal pro Woche im Internet bist, an einem Tag für 50 Minuten und am anderen für 100 Minuten, dann wäre der Durchschnitt 75 Minuten.

	Durchschnittliche Nutzung in Minuten
a) Fernsehen	
b) Radio	
c) Zeitungen	
d) Zeitschriften	
e) Bücher (keine Schulbücher)	
f) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, Kassetten, LP)	
g) Video (DVD, VHS)	
h) PC Games	
i) Spielkonsolen	
j) Internet	
k) Handy	

Weiter geht es mit Frage F10 (oben)



Nun folgen ein paar Fragen zum Zugang und Besitz von verschiedenen Massenmedien.

F10 Wie ist dein Zugang zu den folgenden Geräten? (Hier kannst du bei einem Medium auch zwei Kreuze machen z.B. bei „Zimmer“ und bei „zu Hause“.)

	Habe ich in meinem Zimmer [1]	Haben wir zu Hause [2]	Kein Zugang zu Hause [3]
a) Fernseher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Beamer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Videorecorder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) DVD Player	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Festplattenrekorder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) CD Player	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) MP3 Player	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Mini-Discs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Kassettengerät	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Plattenspieler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Spielkonsolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Internetzugang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Handy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

p) Kommt dir noch ein anderes wichtiges Gerät in den Sinn? Wenn ja, welches?

F11 Bitte gib nun an, wie viele der folgenden „Datenträger“ du selbst ungefähr besitzt.

	Anzahl
a) Videos (DVD, VHS)	
b) Filme als Digitaldatei (aus dem Internet)	
c) CDs	
d) Musik als MP3 Dateien und ähnliche Formate (Anzahl Lieder)	
e) Mini-Discs	
f) Kassetten	
g) Schallplatten	
h) Computergames	
i) Konsolenspiele	
j) Bücher (keine Schulbücher)	

F12 Über welche Art von Internetzugang verfügst du zu Hause?

- [1] ☐ Breitband (ADSL, Kabel, Satellit)
 [2] ☐ ISDN
 [3] ☐ Analog (einfaches Telefonmodem)
 [4] ☐ kein Internetzugang
 [8] ☐ Weiss nicht

Relevanz verschiedener Themen

F13 Wie wichtig ist es für dich, bei den folgenden Themen auf dem Laufenden zu sein? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 5 wobei 1 für „unwichtig“ und 5 für „sehr wichtig“ steht. Mit den Werten dazwischen kannst du deine Antwort abstimmen.

	unwichtig	1	2	3	4	sehr wichtig
a) Politik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Fernsehsendungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Games (PC & Konsolen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Handy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Medien nutzt man ja nicht nur alleine sondern auch mit anderen zusammen. Zum Beispiel mit den KlassenkollegInnen.

F14 Wie häufig nutzt du die folgenden Medien zusammen mit KlassenkollegInnen?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
a) Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Video (DVD, VHS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, Kassetten, LP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bücher (keine Schulbücher)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Handy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Restriktionen bei der Mediennutzung

F15 Geben dir deine Eltern vor, dass du gewisse Medien zeitlich oder inhaltlich nur beschränkt nutzen darfst?

	Einschränkungen			
	inhaltlich	zeitlich	inhaltlich und zeitlich	keine Einschränkungen
a) Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Filme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Handy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tageszeitungen



F16 In dem Haushalt, in dem du lebst, habt ihr eine oder mehrere Tageszeitungen abonniert?

- [1] ☐ Nein (→ bitte bei Frage F18 weitermachen)
 [2] ☐ Ja, nämlich (bitte angeben):

F17 Wie häufig liest du diese Tageszeitungen?

nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F18 Gibt es noch andere Tageszeitungen, die du regelmässig liest?

- [1] ☐ Nein
 [2] ☐ Ja, nämlich (bitte angeben):

F19 In einer Zeitung gibt es ja verschiedene Themenbereiche. Wie häufig liest du die folgenden Rubriken?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
a) Politik (In- und Ausland)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Lokales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Vermischtes/People/Party	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Wissen/Technik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Feuilleton/Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

h) Gibt es noch andere Zeitungsrubriken, die du regelmässig liest? Wenn ja, welche?

F20 Wie häufig sprichst du mit folgenden Personen über Zeitungsinhalte?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
a) KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) LehrerIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zeitschriften (Heftli)

F21 In dem Haushalt, in dem du lebst, habt ihr eine oder mehrere Zeitschriften (Heftli) abonniert?

- [1] ☐ Nein (→ weiter bei F23)
[2] ☐ Ja, nämlich...



F22 Wie häufig liest du diese Zeitschriften (Heftli)?

nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F23 Gibt es noch andere Zeitschriften, die du regelmässig liest (inkl. Comics)?

- [1] ☐ Nein
[2] ☐ Ja, nämlich (bitte angeben): _____

Bücher (ohne Schulbücher)

F26 Ganz allgemein, wie gerne hast du die verschiedenen Arten von Büchern?

	gar nicht gerne	1	2	3	4	5	sehr gerne
a) Krimis, Thriller, Spionage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Fantasy (Harry Potter, Herr der Ringe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Abenteuerbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Science Fiction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Liebes-/ Schicksalsromane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) Romane, Erzählungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) Gedichte, Lyrik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h) Humoristische Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
i) Jugendbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
j) Biografien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
k) Sachbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l) Ratgeber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
m) Comic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
n) Andere Bucharten (bitte angeben):							

F27 Wie häufig sprichst du mit folgenden Personen über Bücher (keine Schulbücher)?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) LehrerIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F24 Wie häufig sprichst du mit folgenden Personen über Zeitschriften?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) LehrerIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F25 Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge, um Zeitschriften zu finden, die dir gefallen?

	unwichtig			wichtig	
	1	2	3	4	5
a) Stöbern am Kiosk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Gespräche mit KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gespräche mit anderen KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gespräch mit meinen Eltern/Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Werbung (TV, Plakate, Inserate, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Zufall (Zeitschrift liegt irgendwo rum z.B. im Zug, beim Coiffeur, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

g) Gibt es noch andere wichtige Wege, wie du auf gute Zeitschriften aufmerksam wirst? Wenn ja, welche?

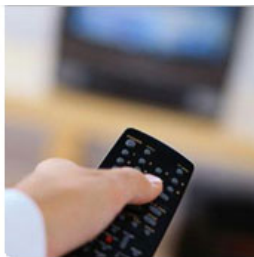
F28 Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge, um Bücher zu finden, die dir gefallen?

	unwichtig			wichtig	
	1	2	3	4	5
a) Buchhandlungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Gespräche mit KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gespräche mit anderen KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gespräch mit meinen Eltern/Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bibliotheken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Bestsellerlisten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Buchbesprechungen/ Kritiken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Empfehlungen eines Buchclubs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Ich bekomme sie meistens geschenkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Werbung (TV, Plakate, Inserate, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

l) Gibt es noch andere wichtige Wege, wie du auf gute Bücher aufmerksam wirst? Wenn ja, welche?

Nun kommen wir zum Fernsehen

F29 Gib bitte an, wie deine Lieblingssendungen heissen und kreuze danach all jene Personen-gruppen an, mit denen du regelmässig über diese Sendungen sprichst. Nimm dir für diese Frage genügend Zeit und gib möglichst viele Sendungen an, die du regelmässig schaust.



Regelmässige Gesprächspartner
(bitte alle angeben)

	KlassenkollegInnen	KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	Geschwister	Eltern	LehrerIn
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F30 Hast du beim Fernsehen einen Lieblingssender?

[1] ☐ Nein

[2] ☐ Ja, nämlich (bitte angeben):

F31 Ganz allgemein, wie häufig sprichst du mit den folgenden Personen über das Fernsehen?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) LehrerIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



F32 Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge, um neue Fernsehsendungen zu finden, die dir gefallen?

	unwichtig			wichtig	
	1	2	3	4	5
a) Programmzeitschrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Artikel in anderen Zeit-schriften und Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vorschauen im TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Durchzappen der Sender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Gespräche mit Klassen-kollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Gespräche mit anderen KollegInnen (ohne KlassenkollegIn-nen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Gespräch mit meinen Eltern/Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Werbung (in Zeitschriften, Plakate, Inserate, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gibt es noch andere wichtige Wege, wie du auf gute TV Sendungen aufmerksam wirst? Wenn ja, welche?					

Nun noch ein paar Fragen zu Kino-/Spielfilmen

F33 Ganz allgemein, wie gerne siehst du dir folgende Filme an?



	gar nicht gerne		sehr gerne		
	1	2	3	4	5
a) Liebeskomödie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Liebesdrama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Drama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Komödie/Satire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Thriller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Horrorfilm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Actionfilm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Sciencefiction/Fantasy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Dokumentarfilm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Zeichentrick- /Animationsfilm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Erotikfilm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Western	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Musik-/Tanzfilm/Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

n) Gibt es noch ein anderes Filmgenre, dass du besonders gerne hast und das oben nicht aufgeführt ist? Wenn ja, welches?

F34 Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge, um Kinofilme auszuwählen, die dir gefallen?

	unwichtig			wichtig	
	1	2	3	4	5
a) Kinoprogramm der Tageszeitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Filmkritiken in Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehen, Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) TV Berichte über die Dreharbeiten zum Film	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Filmvorschauen im Kino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Gespräche mit KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Gespräche mit anderen KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Gespräch mit meinen Eltern/Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Werbung (TV, Plakate, Inserate)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

i) Gibt es noch andere wichtige Wege, wie du auf gute Kinofilme aufmerksam wirst? Wenn ja, welche?



F35 Wie häufig sprichst du mit den folgenden Personen über Spielfilme?

	nie [1]	sehr selten [2]	mehrmals pro Monat [3]	mehrmals pro Woche [4]	täglich [5]
a) KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) LehrerIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Radio

F36 Gibt es eine Radiosendung, die du regelmässig hörst?

[1] ☐ Nein

[2] ☐ Ja, nämlich (bitte angeben): _____

Nun kommen wir zur Musik

F37 Wie würdest du die Stilrichtungen bezeichnen, die du am liebsten hast? (Falls es mehrere sind, gib bitte alle an):



F38 Gibt es auch Stilrichtungen, die du gar nicht magst? (Falls es mehrere sind, gib bitte alle an):

F39 Wie heissen deine drei Lieblingsbands?

F40 Wie häufig sprichst du mit den folgenden Personen über Musik?

	nie [1]	sehr selten [2]	mehrmals pro Monat [3]	mehrmals pro Woche [4]	täglich [5]
a) KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) LehrerIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F41 Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge, um neue Musik zu finden, die dir gefällt?

	unwichtig			wichtig		
	1	2	3	4	5	
a) Musikladen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Radiohitparade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) TV Hitparade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Radio (ohne Hitparadensendung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Musiksender / Musiksendungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) Gespräche mit KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) Gespräche mit anderen KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h) Gespräch mit meinen Eltern/Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
i) Musikzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
j) Artikel in anderen Zeit-schriften und Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
k) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

l) Gibt es noch andere wichtige Wege, wie du auf gute Musik aufmerksam wirst? Wenn ja, welche?

Nun kommen wir zu den Games.
Wenn du NIE Computer- oder Video-Games spielst, dann kannst du bei der Frage F45 weiter machen.

F42 Falls du gelegentlich Computer- oder Video-Games spielst, wie gerne hast du die verschiedenen Arten von Spielen?

	gar nicht gerne			sehr gerne		
	1	2	3	4	5	
a) Jump & Run	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Simulationen (Auto, Flugzeug, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Strategiespiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Rollenspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) Shooter/Actionspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) Adventure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

h) Gibt es noch eine andere Art von Computerspielen, die du besonders gerne magst? Wenn ja, welche?

F43 Wie häufig sprichst du mit den folgenden Personen über Games?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) LehrerIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F44 Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge, um neue Games zu finden, die dir gefallen?

	unwichtig			wichtig		
	1	2	3	4	5	
a) Verkaufsläden mit Games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Gespräche mit KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Gespräche mit anderen KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Gespräch mit meinen Eltern/Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Werbung (Inserate, TV, Plakate, Prospekte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) Gamezeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) Artikel in anderen Zeit-schriften und Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h) Berichte im Fernsehen (ohne Werbung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
i) Internet (ohne Werbung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

j) Gibt es noch andere wichtige Wege, wie du auf gute Games aufmerksam wirst? Wenn ja, welche?

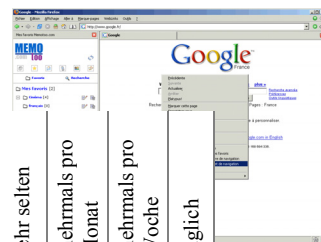
Internet

http://www...

F45 Wie häufig benutzt du die folgenden Dienste und Anwendungen des Internets?

	Kenne ich nicht	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) E-Mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Instant Messaging (ICQ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Informationssuche (nicht Schule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Nachrichten/ Aktuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Berufs-/ Bildungsinfo/ Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik (Suchen & Download)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Chatten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Auktionen/ Versteigerungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Veranstaltungs-informationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Newsgroups	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Online Spiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Web-Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Filme (Suche & Download)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Web-Telefonie (Skype)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Filesharing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Online Shopping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

q) Gibt es noch andere wichtige Dinge im Internet, die du häufig benutzt? Wenn ja, welche?



F46 Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge, um zu Informationen über neue Anwendungen und spannende Seiten im Internet zu kommen?

	unwichtig			wichtig	
	1	2	3	4	5
a) Im Internet surfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Gespräche mit KlassenkollegInnen und E-Mails von ihnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gespräche mit anderen KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen) oder E-Mails von ihnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gespräch mit meinen Eltern/Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Computerzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Berichte in Zeitungen oder Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Berichte im Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Werbung (Inserate, Plakate, Fernsehen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

i) Gibt es noch andere wichtige Wege, wie du etwas über neue Dinge und spannende Seiten im Internet erfährst? Wenn ja, welche?

F47 Wie häufig sprichst du mit den folgenden Personen über das Internet und Internetanwendungen?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) LehrerIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun kommen wir zu den Handys

Wenn du KEIN Handy besitzt, kannst du bei Frage F53 auf der nächsten Seite weiter machen.

F48 Was für ein Handymodell hast du im Moment?



a) Marke (z.B. Nokia): _____

b) Modelname (z.B. 7210): _____

F49 Wie hoch ist deine monatliche Handy Rechnung?

Durchschnittlich: _____

F50 Wie häufig machst du die folgenden Dinge mit deinem Handy?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) Telefonieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) SMS senden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Fotos machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Radio hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Neue Klingeltöne installieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Neue Logos installieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Fotos schicken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Im Internet surfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

k) Gibt es noch andere Dinge, die du häufig mit dem Handy machst? Wenn ja, welche?

F51 Wie häufig sprichst du mit den folgenden Personen über Handys?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) LehrerIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F52 Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge, um zu Informationen über Handys zu kommen?

	unwichtig			wichtig	
	1	2	3	4	5
a) Verkaufsladen mit Handys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Gespräche mit KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gespräche mit anderen KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gespräch mit meinen Eltern/Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Werbung (Inserate, TV, Plakate, Prospekte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Artikel in Zeitungen und Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Berichte im Fernsehen (ohne Werbung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Internet (ohne Werbung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

i) Gibt es noch andere wichtige Wege, wie du dich über neue Dinge im Bereich der Handys informierst? Wenn ja, welche?

Nun noch zwei Fragen ganz unabhängig von den Massenmedien.

F53 Wenn du an deine Freizeit denkst, wie viel Zeit pro Woche verbringst du ungefähr mit den folgenden Personen?

	Stunden pro Woche
a) KlassenkollegInnen (ohne Schulstunden)	
b) KollegInnen in/aus einem Verein/Club	
c) Andere FreundInnen/KollegInnen	
d) Geschwister	
e) Eltern	
f) Freund/Freundin (PartnerIn)	

F54 Als letztes nimmt es mich noch wunder, welche Themen für dich im Alltag die wichtigsten sind (dies muss nichts mit den Medien zu tun haben). Gib zuerst das Gesprächsthema an und kreuze danach alle Personengruppen an, mit denen du dich häufig darüber unterhältst. Nimm dir auch hier genügend Zeit und überlege gut, welche Themen für dich am wichtigsten sind.

Gesprächsthema	Gesprächspartner (bitte alle angeben)			
	KlassenkollegInnen [1]	KollegInnen (ohne KlassenkollegInnen) [2]	Geschwister [3]	Eltern [4]
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte gib zum Schluss noch das heutige Datum an und wie lange du ungefähr für das Ausfüllen des Fragebogens benötigt hast.

F55 Heutiges Datum: _____ F56 Benötigte Zeit in Minuten: _____

Herzlichen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Gehe den Fragebogen nochmals kurz durch und schaue, dass du keine Fragen vergessen hast.

Sende ihn danach möglichst schnell mit dem gelben Couvert an mich zurück.

(Du musst das Couvert NICHT frankieren.)

Falls du das Couvert verloren hast, sende den Fragebogen bitte an folgende Adresse:

Thomas Friemel
Universität Zürich
IPMZ
Andreasstrasse 15
8050 Zürich

12.2.2 W1 – 1. Befragungswelle in der neuen Schulklasse

Befragungstechnik: Im Klassenverband
Feldzeit: Sept. 2006
Online: 826
Print: 26
Gesamt: 852
Rücklauf in %: 99.2



Universität Zürich

IPMZ – Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung

Befragung zu Mediennutzung von Jugendlichen

Toll, dass du an dieser Untersuchung mitmachst. Falls du den ersten Fragebogen in den Ferien ausgefüllt hast, weisst du ja schon wie es geht. Dieser Fragebogen wird sich auf weniger Medien konzentrieren als der erste, enthält dafür ein paar zusätzliche Fragen zu deinen KlassenkameradInnen.

Dies ist der erste Fragebogen von insgesamt fünf, welche ihr in diesem Schuljahr erhalten werdet. Es ist sehr wichtig, dass du an allen Befragungen teilnimmst und den Fragebogen jeweils vollständig und ehrlich ausfüllst.

Wie bei der ersten Befragung in den Sommerferien gibt es wiederum Kino Tickets für deine ganze Schulklasse zu gewinnen. Alle jene Klassen in denen alle Schülerinnen und Schüler den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben, nehmen an der Verlosung teil.

Auch wenn du auf der ersten Seite deinen Namen angeben musst, versichere ich dir, dass deine Angaben absolut vertraulich behandelt werden und weder deine Mitschüler, Lehrer oder Eltern jemals erfahren werden. Unmittelbar nach der Befragung werde ich deinen Namen durch einen Code ersetzen wodurch keine Rückschlüsse auf deine Person möglich sind. Deinen Namen musst du deshalb angeben, damit ich deine Antworten aus den verschiedenen Befragungen einander zuordnen kann.

Nun wünsche ich dir viel Spass beim Ausfüllen des Fragebogens und denk daran: Dies ist KEIN Test. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten. Wichtig ist nur, dass du sorgfältig und ehrlich antwortest.



Zuerst habe ich ein paar Fragen zu deiner Person

Die folgenden Informationen zu deiner Person benötige ich lediglich, um dir auch den nächsten Fragebogen zuzustellen und deine Antworten aus den verschiedenen Befragungen einander zuordnen zu können. Dein Name wird nach Eintreffen des Fragebogens vom Rest deiner Antworten getrennt und durch einen Code ersetzt. Deine Angaben werden dadurch anonymisiert.

F 1 Bitte wähle hier deine Schulklasse aus (Kreise die zutreffende Klasse ein).

Schule	Klasse						
Trogen	1a ^[1]	1b ^[3]	1c ^[4]		ZS ^[5]	1FM ^[6]	1W ^[7]
	3a ^[8]	3b ^[9]	3cd ^[10]	3e ^[11]	3f ^[12]		
Rychenberg	1a ^[13]	1b ^[14]	1f ^[15]	1g ^[16]	1aD ^[17]	1bD ^[18]	
	3a ^[19]	3b ^[20]					
Büelrain	1aH ^[22]	1bH/1I ^[23]					
	1aW ^[24]	1bW ^[25]	1cW ^[26]	1dW ^[27]	1eW ^[28]		
Im Lee	1a ^[29]	1b ^[30]	1c ^[31]	1d ^[32]	1e ^[33]	1f ^[34]	1g ^[35]
Am Brühl	1fcS ^[36]	1wa ^[37]	1wi ^[38]				

F 2 Vorname: _____

F 3 Nachname: _____

F 4 Strasse: _____

F 5 Postleitzahl: _____

F 6 Ort: _____

F 7 E-Mail: _____

F 8 Geburtsdatum: _____

F 9 Geschlecht: ^[1] ☐ Männlich ^[2] ☐ Weiblich
(Kreuze das Zutreffende an)

F 10 Hast du Geschwister? ^[1] ☐ Ja ^[2] ☐ Nein

F 11 Welche Nationalität hast du? (Gib alle an, die zutreffen)

a) ☐ Schweizer/Schweizerin

b) ☐ Andere / weitere Staatsangehörigkeit: _____



Allgemeine Mediennutzung

Zuerst habe ich zwei Fragen zur Intensität und Frequenz deiner Mediennutzung.

F 12 Wenn du an einem Tag ein Medium nutzt, wie lange ist das durchschnittlich? Gib bitte die durchschnittliche Dauer in Minuten an. (Der Durchschnitt bezieht sich nur auf die Tage an denen du ein Medium nutzt)

	Durchschnittliche Nutzung in Minuten
a) Fernsehen	
b) Radio	
c) Zeitungen	
d) Zeitschriften	
e) Bücher (keine Schulbücher)	
f) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, Kassetten, LP)	
g) Video (DVD, VHS)	
h) Computer-/Videospiele	
i) Internet	

F 13 An wie vielen Tagen pro Woche benutzt du die folgenden Medien durchschnittlich? Die 0 bedeutet nie, 7 bedeutet jeden Tag

	Anzahl Tage pro Woche							
	0	1	2	3	4	5	6	7
a) Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bücher (keine Schulbücher)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, LP, Kassetten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Video (DVD, VHS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



(Die Zeile mit deinem eigenen Namen kannst du einfach auslassen)

[illegible]



Gespräche über Massenmedien

F 15 Wie wichtig ist es für dich, bei den folgenden Themen mitreden zu können? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 4, wobei 1 für „gar nicht wichtig“ und 4 für „sehr wichtig“ steht. Mit den Werten dazwischen kannst du deine Antwort abstimmen.

	Gar nicht wichtig		Sehr wichtig	
	1	2	3	4
a) Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Politik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) News über Stars und prominente Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Unterhaltungssendungen am TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Wetter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Mode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 16 Und wie häufig sprichst du mit deinen KlassenkameradInnen über die folgenden Themen?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	1	2	3	4	5
a) Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Politik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) News über Stars und prominente Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Unterhaltungssendungen am TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Wetter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Mode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Privates / Liebe / Partnerschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 17 Massenmedien nutzt man ja nicht immer nur alleine, sondern oftmals auch mit anderen Personen zusammen. Gib bitte an, wie häufig du die verschiedenen TV Sendungen zusammen mit Gleichaltrigen und wie häufig zusammen mit Erwachsenen siehst. Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 für „nie“ und 5 für „sehr häufig“ steht. Mit den Werten dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

	Zusammen mit Gleichaltrigen (z.B. Freunden oder Geschwistern)					Zusammen mit Erwachsenen (z.B. Eltern)				
	Nie		Sehr häufig			Nie		Sehr häufig		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a) Fernsehen										
1. TV Nachrichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Spielfilme am TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. TV Serien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sport am TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Grosse TV Shows	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Videoclips	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Informations- und Dokumentationssendungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Und wie ist es bei den anderen Medien? Gib bitte auf der Skala von 1 bis 5 an, wie häufig du die verschiedenen Medien zusammen mit Gleichaltrigen und wie häufig zusammen mit Erwachsenen nutzt.

	Zusammen mit Gleichaltrigen (Freunden oder Geschwistern)					Zusammen mit Erwachsenen (z.B. Eltern)				
	Nie		Sehr häufig			Nie		Sehr häufig		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
b) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bücher (keine Schul-/Lehrbücher)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Video (DVD, VHS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Kino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Nun kommen wir zum Kino

F 18 Wie häufig gehst du ins Kino?

- ☐ ^[1] Praktisch nie
- ☐ ^[2] 1-2 mal pro Jahr
- ☐ ^[3] alle 2-3 Monate
- ☐ ^[4] einmal pro Monat
- ☐ ^[5] mehrmals pro Monat
- ☐ ^[6] einmal pro Woche
- ☐ ^[7] Mehrmals pro Woche

F 19 Ganz allgemein, wie gerne siehst du dir folgende Filme an?

	Kenne ich nicht ^[0]	gar nicht gerne		sehr gerne	
		1	2	3	4
a) Liebeskomödie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Liebesdrama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Drama / Schicksalsgeschichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Komödie/Satire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Thriller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Horrorfilm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Actionfilm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Sciencefiction/Fantasy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Dokumentarfilm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Zeichentrick-/Animationsfilm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Erotikfilm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Western	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Musik-/Tanzfilm/Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Studiofilme / Independent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



F 20 Welche der folgenden Kinofilme hast du gesehen und an welchen bist du noch interessiert?

	Noch nie davon gehört	Davon gehört aber kein Interesse	Interessiert aber noch nicht gesehen	Gesehen
	[1]	[2]	[3]	[4]
a) Ab durch die Hecke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Bandidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Cannabis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Cars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Das Haus am See (The Lake House)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Das Leben der Anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Das Mädchen aus dem Wasser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Emmas Glück	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Fluch der Karibik 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Garfield 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Grbavica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Lights in the Dusk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Little Miss Sunshine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Miami Vice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Populärmusik aus Vittula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Princesas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Sehnsucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Snakes on a Plane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Thank you for smoking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) The Break Up - Trennung mit Hindernissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Volver - Leiche im Kühlschrank	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Wie im Himmel (As it is in Heaven)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) What the bleep do we (k)now!?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 21 Wenn du einen Spielfilm im Kino siehst, wie viel sprichst du dann mit anderen darüber? Hier nimmt es mich besonders wunder, wie intensiv und zu welchem Zeitpunkt du mit anderen Personen darüber geredet hast.

	Gar nicht [1]	Oberflächlich [2]	Intensiv [3]
a) Bei der Auswahl des Films	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Bevor der Film anfängt (vor oder im Kino)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Während des Films	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) In der Pause (des Films)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Gleich nach dem Film	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Am nächsten Schultag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Im Verlauf der nächsten 7 Tage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Im Verlauf der nächsten 30 Tage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



(Die Zeile mit deinem eigenen Namen kannst du einfach auslassen)

[illegible]

F 23 Wenn du mit deinen KlassenkameradInnen über einen Film sprichst, über was genau redet ihr dann?



Nun kommen wir zum Thema Musik

F 24 Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 4, wobei 1 für „trifft nicht zu“ und 4 für „trifft zu“ steht. Mit den Werten dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

	Trifft nicht zu		Trifft zu	
	1	2	3	4
a) Mir ist es wichtig, meinen Musikgeschmack auch über mein Äusseres zum Ausdruck zu bringen (Kleider, Frisur, Verhalten).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Leute, die einen Musikstil hören, den ich mag, sind mir meistens auch sympathisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Bei meinem Musikgeschmack lasse ich mir von niemandem drein reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Leute, die einen Musikstil hören, den ich nicht mag, sind mir meistens auch unsympathisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Meine Freunde haben einen ähnlichen Musikgeschmack wie ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Für mich ist es wichtig, dass meine Freunde meinen Musikgeschmack akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Mich würde es stören, wenn meine Freunde einen komplett anderen Musikgeschmack hätten als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Mit meinem Musikgeschmack drücke ich auch eine gewisse Gruppenzugehörigkeit aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Mir ist es egal was andere über meinen Musikgeschmack denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Mir ist es lieber, wenn mein Umfeld einen anderen Musikgeschmack hat als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Ich mache mich gerne über Künstler lustig, deren Musik ich nicht mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Ich mache mich gerne über Leute lustig, die einen anderen Musikgeschmack haben als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



F 25 Gib bitte an, wie gerne du die folgenden Musikstile magst. Eine 1 bedeutet, dass du den Stil gar nicht magst, und eine 4 bedeutet, dass du den Stil sehr gerne hast. Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antworten abstufen. Du kannst auch angeben, dass du einen Musikstil nicht kennst.

	Kenne ich nicht [0]	Gar nicht gerne		Sehr gerne	
		1	2	3	4
a) Blues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Country	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Funk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Hard Rock, Metal, Heavy Metal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Hip Hop, Rap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) House	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Jazz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Klassik, Oper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Volkstümliche Musik, Ländler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Latin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Pop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Punk, Punk Rock	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Reggae, Ragga, Reggaeton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) R'n'B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Rock	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Rock'n'Roll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Schlager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Soul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Ska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Techno, Trance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 26 Wie heissen deine drei Lieblingsbands / Musiker / Interpreten?

a) _____

b) _____

c) _____



F 27 Wie häufig sprichst du mit den verschiedenen Personen aus deiner Klasse über Musik?

[illegible]

F 28 Wenn du mit deinen KlassenkameradInnen über Musik sprichst, über was genau sprecht ihr dann?



Handy

F 29 Was für ein Handymodell hast du im Moment?

☐ Ich habe kein Handy. → Gehe bitte direkt zu Frage 32 auf der nächsten Seite.

a) Marke (z.B. Nokia): _____

b) Modelname (z.B. 7210): _____

F 30 Wie hoch ist deine monatliche Handy Rechnung?

Gib den durchschnittlichen Betrag in Franken an: _____

F 31 Wie häufig machst du die folgenden Dinge mit deinem Handy?

	1 nie	2 sehr selten	3 mehrmals pro Monat	4 mehrmals pro Woche	5 täglich
a) Telefonieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) SMS senden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Fotos machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Fotos anschauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Filme machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Filme anschauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Musik hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Neue Klingeltöne installieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Neue Logos installieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Fotos/Filme verschicken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Im Internet surfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Nun kommen wir zum Thema Fernsehen

F 32 Habt Ihr einen Fernseher zuhause?

- ☐ Ja ^[1]
- ☐ Nein ^[2] (Überspringe die nächste Frage aber versuch danach die anderen Fragen wieder so gut wie möglich zu beantworten).

F 33 Falls Ihr einen Fernseher zuhause habt, was für einen Empfang habt ihr? Wähle alle Punkte aus die zutreffen.

- a) ☐ Antenne
- b) ☐ Satellit
- c) ☐ Kabelanschluss
- d) ☐ Pay TV Abo

- e) ☐ Weiss nicht (viele Sender)
- f) ☐ Weiss nicht (wenige Sender)

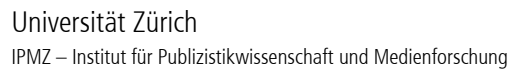


F 34 Wie oft schaust du die folgenden Fernsehsendungen? Gib bitte überall eine Antwort, auch wenn du praktisch nie Fernsehschaust.

	Kenne ich nicht [1]	Nie [2]	Gelegent lich [3]	Häufig [4]	Praktisch immer [5]
a) Die Simpsons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) MTV Date my mom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) MTV Pimp my Ride	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) MTV Dismissed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Video Clips (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik Charts / Hitparade (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Malcom mittendrin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) O.C., California	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gilmore Girls	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Tagesschau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Schweiz Aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Verliebt in Berlin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Charmed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Galileo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) K 11 – Kommissare im Einsatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Lenssen und Partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) CSI (Las Vegas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) CSI NY	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) CSI Miami	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Navy CIS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Gute Zeiten, schlechte Zeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Desperate Housewives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) Grey's Anatomy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) Taff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y) Blitz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z) Exklusiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa) Fussball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bb) Sport aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cc) Welt der Wunder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dd) Sportpanorama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ee) Lost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ff) Julia, Wege zum Glück	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gg) Niedrig und Kuhnt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hh) Popstars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Unter uns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jj) Marienhof	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kk) Lüthi und Blanc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ll) King of Queens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mm) Verbotene Liebe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nn) Schillerstrasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oo) South Park	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pp) Kassensturz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
qq) Talk, Talk, Talk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rr) Spielfilme am Sonntagabend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ss) Dienstags Krimi auf SF 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tt) Alles was zählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 35 Gibt es noch andere Fernsehsendungen die du regelmässig schaust ?

Bitte trage die Namen der Sendungen hier ein:

[illegible]

F 37 Wenn du mit deinen KlassenkameradInnen über Fernsehsendungen sprichst, über was genau sprecht ihr dann? (Bitte nicht nur die Namen der Sendungen angeben)



**F 38 Wie häufig wird in deiner Klasse über die folgenden Fernsehsendungen gesprochen?
Gib bitte überall eine Antwort, auch wenn du praktisch nie Fernsehschaust.**

	Weiss nicht [0]	Nie [1]	Gelegentlich [2]	Häufig [3]
a) Die Simpsons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) MTV Date my mom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) MTV Pimp my Ride	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) MTV Dismissed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Video Clips (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik Charts / Hitparade (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Malcom mittendrin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) O.C., California	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gilmore Girls	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Tagesschau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Schweiz Aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Verliebt in Berlin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Charmed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Galileo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) K 11 – Kommissare im Einsatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Lenssen und Partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) CSI (Las Vegas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) CSI NY	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) CSI Miami	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Navy CIS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Gute Zeiten, schlechte Zeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Desperate Housewives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) Grey's Anatomy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) Taff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y) Blitz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z) Exklusiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa) Fussball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bb) Sport aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cc) Welt der Wunder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dd) Sportpanorama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ee) Lost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ff) Julia, Wege zum Glück	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gg) Niedrig und Kuhnt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hh) Popstars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Unter uns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jj) Marienhof	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kk) Lüthi und Blanc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ll) King of Queens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mm) Verbotene Liebe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nn) Schillerstrasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oo) South Park	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pp) Kassensturz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
qq) Talk, Talk, Talk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rr) Spielfilme am Sonntagabend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ss) Dienstags Krimi auf SF 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tt) Alles was zählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 39 Abgesehen von deiner Schulklasse und der aufgeführten Liste an Fernsehsendungen, gibt es eine TV Sendung über die du mit anderen Personen besonders häufig sprichst?

☐ [2] Nein

☐ [1] Ja, nämlich _____



Lesen

F 40 Ganz allgemein, wie gerne hast du die verschiedenen Arten von Büchern?

	gar nicht gerne		sehr gerne	
	1	2	3	4
a) Krimis, Thriller, Spionage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Fantasy (Harry Potter, Herr der Ringe, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Abenteuerbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Science Fiction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Liebes-/ Schicksalsromane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Romane, Erzählungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Gedichte, Lyrik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Humoristische Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Jugendbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Autobiografien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Sachbücher (Tiere, Technik, Geschichte, Wissenschaft)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Ratgeber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Comic, Mangas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 41 Gibt es Zeitschriften (Heftli), die du regelmässig liest?

[1] ☐ Nein

[2] ☐ Ja, nämlich (bitte alle angeben): _____

F 42 Gibt es Zeitschriften (Heftli), über die in der Schulklasse regelmässig gesprochen wird?

[1] ☐ Nein

[2] ☐ Ja, nämlich (bitte alle angeben): _____

[illegible]

a) Welche drei Dinge kommen dir als erstes in den Sinn, wenn du das Wort „Lager“ hörst?

1. _____ 2. _____ 3. _____

b) Und welche drei Dinge kommen dir als erstes in den Sinn, wenn du das Wort „Gras“ hörst?

1. _____ 2. _____ 3. _____

[illegible]



Zum Schluss habe ich noch ein paar Fragen zu deinem Umfeld ausserhalb der Schulklasse.

**F 46 Wie wichtig ist es für dich mit den folgenden Personengruppen gut auszukommen?
Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 für „gar nicht wichtig“ und 5 für „sehr wichtig“ steht. Mit den Werten dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.**

	gar nicht wichtig 1	2	3	4	sehr wichtig 5
a) KlassenkameradInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) KollegInnen (die nicht in deine Schulklasse gehen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 47 Gibt es Personen in den Parallelklassen deiner Schule, mit denen du häufig Kontakt hast? (Du musst nicht zwingend alle 10 Felder ausfüllen)

- a) Klasse: _____ Name: _____
- b) Klasse: _____ Name: _____
- c) Klasse: _____ Name: _____
- d) Klasse: _____ Name: _____
- e) Klasse: _____ Name: _____
- f) Klasse: _____ Name: _____
- g) Klasse: _____ Name: _____
- h) Klasse: _____ Name: _____
- i) Klasse: _____ Name: _____
- j) Klasse: _____ Name: _____



Suchtmittelkonsum

Zum Abschluss habe ich noch eine Frage zu deinem Umgang mit Tabak, Alkohol und Cannabis. Wie bereits ganz am Anfang gesagt: Deine Antworten werden absolut vertraulich behandelt. Weder deine Eltern, Lehrer, Mitschüler noch sonst jemand werden deine persönlichen Antworten je erfahren.

F 48 Welche der folgenden Suchtmittel hast du schon einmal ausprobiert oder konsumierst diese regelmässig?

a) Tabak

- [1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran
- [2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren
- [3] ☐ Schon einmal probiert
- [4] ☐ Konsumiere ich gelegentlich
- [5] ☐ Konsumiere ich wöchentlich
- [6] ☐ Konsumiere ich täglich

b) Alkohol

- [1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran
- [2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren
- [3] ☐ Schon einmal probiert
- [4] ☐ Konsumiere ich gelegentlich
- [5] ☐ Konsumiere ich wöchentlich
- [6] ☐ Konsumiere ich täglich

c) Cannabis, Marihuana (Kiffen)

- [1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran
- [2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren
- [3] ☐ Schon einmal probiert
- [4] ☐ Konsumiere ich gelegentlich
- [5] ☐ Konsumiere ich wöchentlich
- [6] ☐ Konsumiere ich täglich

F 49 In rund zwei Monaten werde ich deiner Schulklasse nochmals einen kurzen Fragebogen zustellen. Diesen musst du jedoch nicht in der Schulstunde ausfüllen, sondern kannst ihn auch zuhause in deiner Freizeit ausfüllen. Willst du den nächsten Fragebogen ebenfalls über das Internet ausfüllen oder lieber auf Papier?

- [1] ☐ Ja, ich werde den nächsten Fragebogen ebenfalls online ausfüllen
- [2] ☐ Nein, ich habe kein Internetzugang und fülle den Fragebogen lieber auf Papier aus.

Du hast das Ende des Fragebogens erreicht. Herzlichen Dank für deine Mithilfe!

12.2.3 W2 – 2. Befragungswelle in der neuen Schulklasse

Befragungstechnik: Verteilt über Klassenlehrer mit Rückantwortcouvert
Feldzeit: Nov. – Dez. 2006
Online: 556
Print: 213
Gesamt: 769
Rücklauf in %: 93.2



Befragung zur Mediennutzung von Jugendlichen

Herzlichen Dank, dass du an der ersten Befragung teilgenommen hast. Die Untersuchung besteht ja aus mehreren Befragungen und dies ist nun der zweite Teil. Einige Fragen sind gleich wie im ersten Fragebogen. Ich bitte dich, diese Fragen trotzdem sorgfältig zu beantworten. Es interessiert mich nämlich, ob sich dein Verhalten oder deine Einstellung in der Zwischenzeit verändert haben. Dies ist kein Test, ob du dich noch an den letzten Fragebogen erinnern kannst. Antworte einfach so, wie das im Moment für dich stimmt.

Wie bei der ersten Befragung in den Sommerferien gibt es wiederum **Kino Tickets** für deine ganze Schulklasse zu gewinnen. Alle jene Klassen in denen alle Schülerinnen und Schüler den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben, nehmen an der Verlosung teil. Mitmachen lohnt sich also!

Nach dem Ausfüllen solltest du den Fragebogen möglichst schnell mit dem beiliegenden Couvert an mich zurück schicken. Der Fragebogen muss **spätestens am 30. November abgeschickt** werden, nur so kann deine Schulklasse gewinnen.

Nun wünsche ich dir viel Spass beim Ausfüllen des Fragebogens und denk daran: Dies ist KEIN Test. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten. Wichtig ist nur, dass du sorgfältig und ehrlich antwortest.

Los geht's!

F1 Bitte wähle hier deine Schulklasse aus (Kreise die zutreffende Klasse ein).

Schule	Klasse						
Trogen	1a [1]	1b [3]	1c [4]		ZS [5]	1FM [6]	1W [7]
	3a [8]	3b [9]	3cd [10]	3e [11]	3f [12]		
Rychenberg	1a [13]	1b [14]	1f [15]	1g [16]	1aD [17]	1bD [18]	
	3a [19]	3b [20]					
Büelrain	1aH [22]	1bH/1I [23]					
	1aW [24]	1bW [25]	1cW [26]	1dW [27]	1eW [28]		
Im Lee	1a [29]	1b [30]	1c [31]	1d [32]	1e [33]	1f [34]	1g [35]
Am Brühl	1fcS [36]	1wa [37]	1wi [38]				

F2 Vorname: _____

F3 Nachname: _____

Dein Name wird nach Eintreffen des Fragebogens durch einen geheimen Code ersetzt. Deine Angaben werden dadurch anonymisiert. Ich benötige deinen Namen nur, um deine Antworten der ersten Befragung zuordnen zu können.

Befragung zur Mediennutzung

Überlege dir bitte als erstes, wie häufig und wie lange du in den letzten paar Wochen die verschiedenen Medien genutzt hast.

F4 An wie vielen Tagen pro Woche benutzt du die folgenden Medien durchschnittlich? Die 0 bedeutet nie, 7 bedeutet jeden Tag

(In jeder Zeile bitte nur ein Kreuz)

	Anzahl Tage pro Woche							
	0	1	2	3	4	5	6	7
a) Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bücher (keine Schulbücher)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, LP, Kassetten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Video (DVD, VHS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F5 Wenn du nun an einen Tag denkst, an dem du ein Medium nutzt, wie lange ist das durchschnittlich an so einem Tag? Gib bitte die durchschnittliche Dauer in Minuten an.

	Durchschnittliche Nutzung in Minuten
a) Fernsehen	
b) Radio	
c) Zeitungen	
d) Zeitschriften	
e) Bücher (keine Schulbücher)	
f) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, LP, Kassetten)	
g) Video (DVD, VHS)	
h) Computer-/Videospiele	
i) Internet	

Weiter geht es mit Frage F6(oben)

F6 Wie wichtig ist es für dich, bei den folgenden Themen mitreden zu können? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 4, wobei 1 für „gar nicht wichtig“ und 4 für „sehr wichtig“ steht. Mit den Werten dazwischen kannst du deine Antwort abstimmen.

	Gar nicht wichtig		Sehr wichtig	
	1	2	3	4
a) Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Politik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) News über Stars und prominente Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Unterhaltungssendungen am TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Wetter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Mode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F7 Und wie häufig sprichst du mit deinen KlassenkameradInnen über die folgenden Themen?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Politik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) News über Stars und prominente Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Unterhaltungssendungen am TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Wetter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Mode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Privates / Liebe / Partnerschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F8 Wie häufig bist Du in den Pausen und in der Freizeit mit den verschiedenen Personen deiner Klasse zusammen?

(Die Zeile mit deinem eigenen Namen kannst du auslassen)

Name	Nie [1]	Gelegentlich [2]	Häufig [3]
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

WICHTIG:



Hast du auf der ersten Seite deine Schulkasse und deinen Namen angegeben?



Bitte auch die Rückseiten ausfüllen (Doppelseitiger Fragebogen!)

Gespräche während der Mediennutzung

F9 Wenn du nun an eine Situation denkst in der du ein Medium zusammen mit anderen Personen nutzt, wie häufig sprichst du dann während der Nutzung mit diesen Personen? Bewerte dies wiederum auf einer Skala von 1 bis 4.

	Häufigkeit der Gespräche <u>während</u> der Nutzung			
	Nie		Sehr häufig	
	1	2	3	4
a) TV Nachrichtensendungen (z.B. Tagesschau)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) TV Unterhaltungssendungen (Spielfilme, Serien, Sport)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Bücher (keine Schul-/Lehrbücher)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, Kassetten, LP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Video (DVD, VHS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Kino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F10 Nun interessiert mich noch, über was du dann genau sprichst. Ist es eher über die Medieninhalte, also das, was du gerade siehst, hörst oder liest? Sind es ganz andere Themen über die du dann sprichst? Oder sprichst du dann über beides, die Medieninhalte und über andere Dinge?

Gesprächsthema während der Mediennutzung

	Über die Medieninhalte	Über beides etwa gleich oft	Über etwas ganz anderes
	[1]	[2]	[3]
a) TV Nachrichtensendungen (z.B. Tagesschau)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) TV Unterhaltungssendungen (Spielfilme, Serien, Sport)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Bücher (keine Schul-/Lehrbücher)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, Kassetten, LP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Video (DVD, VHS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Kino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F11 Wie häufig gehst du ins Kino?

- ☐ [1] Praktisch nie
☐ [2] 1-2 mal pro Jahr
☐ [3] alle 2-3 Monate
☐ [4] einmal pro Monat
☐ [5] mehrmals pro Monat
☐ [6] einmal pro Woche
☐ [7] Mehrmals pro Woche

F12 Welche der folgenden Kinofilme hast du gesehen und an welchen bist du noch interessiert?

	Noch nie davon gehört [1]	Davon gehört aber kein Interesse [2]	Interessiert aber noch nicht gesehen [3]	Gesehen [4]
a) 7 Zwerge - der Wald ist nicht genug	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ab durch die Hecke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) An Inconvenient Truth	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Bandidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Cannabis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Cars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Click	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Das Haus am See	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Das Leben der Anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Das Mädchen aus dem Wasser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Das Parfum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Der tierisch verrückte Bauernhof	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Die Herbstzeitlosen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Fluch der Karibik 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Garfield 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Grbavica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Lights in the Dusk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Little Miss Sunshine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Miami Vice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) My Super Ex-Girlfriend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Paris, je t'aime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Princessas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) Sehnsucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) Snakes on a Plane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y) Step Up	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z) Thank You for Smoking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa) The Black Dahlia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bb) The Breack Up – Trennung mit Hindernissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cc) The Devil Wears Prada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dd) The World's Fastest Indian	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ee) Volver - Leiche im Kühlschranks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ff) What the bleep do we (k)now!?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gg) You, Me and Dupree	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F13 Wenn du mit einer Person über einen Film sprichst, die den Film auch gesehen hat, wie häufig sprichst du dann von folgenden Dingen? Bewerte dies auf einer Skala von 1 (=nie) bis 4 (=sehr häufig)

	Nie 1	2	3	Sehr häufig 4
Ich spreche...				
a) ...über die eigene Bewertung des Films (hat es sich gelohnt?).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...über den Inhalt / Handlung des Films.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...über den Sinn / die Interpretation des Films.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...über die Schauspieler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ...über Szenen die besonders gut gemacht waren (Spannung, Witz, Action).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ...über Szenen aus denen ich nicht recht draus gekommen bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ...über Witze, Sprüche welche im Film vorgekommen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) ...über die Regie / die Machart des Films.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F14 Wie häufig sprichst du mit den verschiedenen Personen aus deiner Klasse über Kinofilme?

	Nie [1]	Gelegentlich [2]	Häufig [3]
Name			
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast bereits die Hälfte der Fragen beantwortet. Weiter so!

F15 Wenn du dich mit jemandem über Kinofilme unterhältst, wie sehr treffen dann die folgenden Aussagen auf diese Gespräche zu? Bewerte auf einer Skala von 1 bis 4 wie sehr die Aussagen zutreffen.

Wenn wir auf Kinofilme zu sprechen kommen, ...	Trifft nicht zu		Trifft zu	
	1	2	3	4
a) ...dann ist es oftmals der Aufhänger, um überhaupt ins Gespräch zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...dann hilft es mir, komische oder unverständliche Szenen und Handlung des Films zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...dann diskutieren wir, welche Filme man sich unbedingt anschauen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...dann werden einzelne Szenen sehr genau nacherzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ...dann merke ich, wie wichtig es ist, über Kinofilme informiert zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ...dann sprechen wir über die Filmkritik die wir über diesen Film gesehen oder gelesen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ...dann kommt man mit Personen ins Gespräch, mit denen man sonst nicht so oft spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) ...dann hilft es mir, auf dem Laufenden zu sein, ohne selbst alle Kinofilme gesehen zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) dann macht es Spass, mitreden zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) dann erfahre ich Dinge über den Film, die mir selbst nicht aufgefallen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) ...dann bringe ich gerne mein Hintergrundwissen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) ...dann hilft es mir, eine Meinung über die Schauspieler zu bilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) ...dann kann ich zeigen, dass ich auf dem Laufenden bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) ...dann erfahre ich wichtige Hintergrundinformationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) ...dann können nur die mitreden, die auch bescheid wissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) ...dann ist es, weil wir keine anderen gemeinsamen Themen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) ...dann freue ich mich, wenn ich besser Bescheid weiss als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) ...dann ist es für mich unangenehm, wenn ich einen Film nicht gesehen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) ...dann erhalte ich Hinweise welche Filme mir gefallen könnten, die ich noch nicht gesehen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) ...dann hilft es mir, eine Meinung über einen Film zu bilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) ...dann können meistens alle Anwesenden mitsprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F16 Manchmal ist man ja die einzige Person, die einen Film gesehen hat. Wenn du mit einer Person über einen Film sprichst, die den Film noch nicht gesehen hat, wie häufig sprichst du dann von folgenden Dingen?

Ich spreche...	Nie		Sehr häufig	
	1	2	3	4
a) ...über die eigene Bewertung des Films (hat es sich gelohnt?).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...über den Inhalt / Handlung des Films.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...über den Sinn / die Interpretation des Films.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...über die Schauspieler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ...über Szenen die besonders gut gemacht waren (Spannung, Witz, Action).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ...über Szenen aus denen ich nicht recht draus gekommen bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ...über Witze, Sprüche welche im Film vorgekommen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) ...über die Regie / die Machart des Films.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F17 Wie häufig sprichst du mit den verschiedenen Personen aus deiner Klasse über TV-Sendungen?

Name	Nie [1]	Gelegentlich [2]	Häufig [3]
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F18 Wie oft schaust du die folgenden Fernsehsendungen? Gib bitte überall eine Antwort, auch wenn du praktisch nie Fernschaust.

	Kenne ich nicht [1]	Nie [2]	Gelegent lich [3]	Häufig [4]	Praktisch immer [5]
a) Die Simpsons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) MTV Date my mom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) MTV Pimp my Ride	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) MTV Dismissed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Video Clips (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik Charts / Hitparade (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Malcom mittendrin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) O.C., California	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gilmore Girls	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Tagesschau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Schweiz Aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Verliebt in Berlin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Charmed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Galileo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) K 11 – Kommissare im Einsatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Lenssen und Partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) CSI (Las Vegas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) CSI NY	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) CSI Miami	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Navy CIS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Gute Zeiten, schlechte Zeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Desperate Housewives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) Grey's Anatomy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) Taff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y) Blitz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z) Exklusiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa) Fussball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bb) Sport aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cc) Welt der Wunder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dd) Sportpanorama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ee) Lost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ff) Julia, Wege zum Glück	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gg) Niedrig und Kuhnt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hh) Popstars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Unter uns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jj) Marienhof	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kk) Lüthi und Blanc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ll) King of Queens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mm) Verbotene Liebe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nn) Schillerstrasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oo) South Park	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pp) Kassensturz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
qq) Talk, Talk, Talk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rr) Spielfilme am Sonntagabend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ss) Alles, was zählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tt) Dr. House	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
uu) Monk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vv) Spongebob	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ww) Scrubs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xx) Dance Star 2006 (Viva)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
yy) You can dance! (Sat 1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zz) Starmania (ORF1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aaa) TV Total	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F19 Wie sympathisch sind dir die verschiedenen KlassenkameradInnen? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 4. Eine 1 steht für „unsympathisch“ (wenn du jemanden blöd findest) und 4 für „sympathisch“ (wenn du jemanden gerne hast).

Name	Un-sympathisch		Sympathisch	
	1	2	3	4
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F20 Möchtest du den nächsten Fragebogen lieber online über das Internet ausfüllen?

- [1] ☐ Ja, ich fülle den nächsten Fragebogen online aus.
 [2] ☐ Nein, ich fülle den nächsten Fragebogen lieber auf Papier aus.

Suchtmittelkonsum

Zum Abschluss habe ich noch eine Frage zu deinem Umgang mit Tabak, Alkohol und Cannabis. Wie bereits ganz am Anfang gesagt: Deine Antworten werden absolut vertraulich behandelt. Weder deine Eltern, Lehrer, Mitschüler noch sonst jemand werden deine persönlichen Antworten je erfahren.

F21 Welche der folgenden Suchtmittel hast du schon einmal ausprobiert oder konsumierst diese regelmässig?

a) Tabak

- [1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran
 [2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren
 [3] ☐ Schon einmal probiert
 [4] ☐ Früher regelmässig konsumiert, jetzt aber nicht mehr
 [5] ☐ Konsumiere ich gelegentlich
 [6] ☐ Konsumiere ich wöchentlich
 [7] ☐ Konsumiere ich täglich

b) Alkohol

- [1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran
 [2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren
 [3] ☐ Schon einmal probiert
 [4] ☐ Früher regelmässig konsumiert, jetzt aber nicht mehr
 [5] ☐ Konsumiere ich gelegentlich
 [6] ☐ Konsumiere ich wöchentlich
 [7] ☐ Konsumiere ich täglich

c) Cannabis, Marihuana (Kiffen)

- [1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran
 [2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren
 [3] ☐ Schon einmal probiert
 [4] ☐ Früher regelmässig konsumiert, jetzt aber nicht mehr
 [5] ☐ Konsumiere ich gelegentlich
 [6] ☐ Konsumiere ich wöchentlich
 [7] ☐ Konsumiere ich täglich

Du hast das Ende des Fragebogens erreicht. Herzlichen Dank für deine Mithilfe und viel Glück bei der Verlosung!

Bitte gib zum Schluss noch das heutige Datum an und wie lange du ungefähr für das Ausfüllen des Fragebogens benötigt hast.

F22 Heutiges Datum: _____

F23 Benötigte Zeit in Minuten: _____

Gehe den Fragebogen nochmals kurz durch und schaue, dass du keine Fragen vergessen hast. Sende den Fragebogen danach so schnell wie möglich mit dem gelben Couvert an mich zurück.

(Du musst das Couvert NICHT frankieren.)

Falls du das Couvert verloren hast, sende den Fragebogen bitte an folgende Adresse:
 Thomas Friemel, IPMZ - Universität Zürich, Andreasstrasse 15, 8050 Zürich

12.2.4 W3 – 3. Befragung in der neuen Schulklasse

Befragungstechnik: Verteilt über Klassenlehrer mit Rückantwortcouvert
Feldzeit: Feb. – März 2007
Online: 521
Print: 170
Gesamt: 691
Rücklauf in %: 92.7



Befragung zur Mediennutzung von Jugendlichen

Die Untersuchung besteht ja aus mehreren Befragungen und dies ist nun der dritte und zweitletzte Teil. Einige Fragen sind gleich wie im letzten Fragebogen. Bitte beantworte trotzdem alle Fragen und **antworte einfach so, wie das im Moment für dich stimmt**. Dies ist also kein Test, ob du dich noch an den letzten Fragebogen erinnern kannst.

Wie bei den letzten Befragungen gibt es wiederum **Kino Tickets** für deine ganze Schulklasse zu gewinnen. Mitmachen lohnt sich also! Die **Gewinner** der bisherigen Verlosung sind:

- Klasse 3e der Kantonsschule Trogen
- Klasse 1a der Kantonsschule Rychenberg
- Klasse 1e der Kantonsschule Im Lee
- Klasse 1eW der Kantonsschule Büelrain
- Klasse 1wa der Kantonsschule Am Brühl

Nach dem Ausfüllen solltest du den Fragebogen möglichst schnell mit dem beiliegenden Couvert an mich zurück schicken. **Spätestens aber bis am 11. März 2007**. Falls du den Fragebogen lieber im Internet ausfüllen willst, findest du diesen unter der Adresse: **www.mediennutzung.ch**

Nun wünsche ich dir viel Spass beim Ausfüllen des Fragebogens und denk daran: Dies ist KEIN Test. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten. Wichtig ist nur, dass du die Fragen genau liest und ehrlich antwortest.

Los geht's!

F1 Bitte wähle hier deine Schulklasse aus (Kreise die zutreffende Klasse ein).

Schule	Klasse						
Trogen	1a [1]	1b [3]	1c [4]		ZS [5]	1FM [6]	1W [7]
	3a [8]	3b [9]	3cd [10]	3e [11]	3f [12]		
Rychenberg	1a [13]	1b [14]	1f [15]	1g [16]	1aD [17]	1bD [18]	
	3a [19]	3b [20]					
Büelrain	1aH [22]	1bH/II [23]					
	1aW [24]	1bW [25]	1cW [26]	1dW [27]	1eW [28]		
Im Lee	1a [29]	1b [30]	1c [31]	1d [32]	1e [33]	1f [34]	1g [35]
Am Brühl	1fcS [36]	1wa [37]	1wi [38]				

F2 Vorname: _____

F3 Nachname: _____

Dein Name wird nach Eintreffen des Fragebogens durch einen geheimen Code ersetzt. Deine Angaben werden dadurch anonymisiert. Ich benötige deinen Namen nur, um deine Antworten den früheren Befragungen zuordnen zu können.

Befragung zur Mediennutzung

Überlege dir bitte als erstes, wie häufig und wie lange du in den letzten paar Wochen die verschiedenen Medien genutzt hast.

F4 An wie vielen Tagen pro Woche benutzt du die folgenden Medien durchschnittlich? Die 0 bedeutet nie, 7 bedeutet jeden Tag

(In jeder Zeile bitte nur ein Kreuz)

	Anzahl Tage pro Woche							
	0	1	2	3	4	5	6	7
a) Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bücher (keine Schulbücher)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, LP, Kassetten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Video (DVD, VHS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F5 Wenn du nun an einen Tag denkst, an dem du ein Medium nutzt, wie lange ist das durchschnittlich an so einem Tag? Gib bitte die durchschnittliche Dauer in Minuten an.

	Durchschnittliche Nutzung in Minuten
a) Fernsehen	
b) Radio	
c) Zeitungen	
d) Zeitschriften	
e) Bücher (keine Schulbücher)	
f) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, LP, Kassetten)	
g) Video (DVD, VHS)	
h) Computer-/Videospiele	
i) Internet	

Weiter geht es mit Frage F6 (oben)

F6 Wie wichtig ist es für dich, bei den folgenden Themen mitreden zu können? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 4, wobei 1 für „gar nicht wichtig“ und 4 für „sehr wichtig“ steht. Mit den Werten dazwischen kannst du deine Antwort abstimmen.

	Gar nicht wichtig		Sehr wichtig	
	1	2	3	4
a) Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Politik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) News über Stars und prominente Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Unterhaltungssendungen am TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Wetter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Mode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F7 Und wie häufig sprichst du mit deinen KlassenkameradInnen über die folgenden Themen?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Politik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) News über Stars und prominente Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Unterhaltungssendungen am TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Wetter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Mode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Privates / Liebe / Partnerschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hinweis: Wissenschaftler gehen davon aus, dass die Mediennutzung in einem Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld steht. Ich frage dich deshalb auch nach deinen Beziehungen in der Schulklasse.

F8 Wie häufig bist Du in den Pausen und in der Freizeit mit den verschiedenen Personen deiner Klasse zusammen?

(Die Zeile mit deinem eigenen Namen kannst du auslassen)

Name	Nie [1]	Gelegen- tlich [2]	Häufig [3]
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

WICHTIG:



Hast du auf der ersten Seite deine
Schulklasse und deinen Namen angegeben?



Bitte auch die Rückseiten ausfüllen
(Doppelseitiger Fragebogen!)

F9 Das Angebot an Zeitschriften, Musik, Computer Spielen und Spielfilmen ist heutzutage ja extrem gross. **Wie wichtig sind für dich Gespräche mit deinen KlassenkameradInnen, um auf Dinge aufmerksam zu werden, die dich interessieren?** Bewerte dies für die verschiedenen Medien auf einer Skala von 1 (unwichtig) bis 5 (sehr wichtig).

	Unwichtig					Sehr wichtig				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a) Bücher (keine Schul-/Lehrbücher)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Video (DVD, VHS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Kino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) TV Nachrichtensendungen (z.B. Tagesschau)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) TV Unterhaltungssendungen (Spielfilme, Serien, Sport)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun kommen wir zum Schwerpunktthema Musik.

F10 Gib bitte an, wie gerne du die folgenden Musikstile magst. Eine 1 bedeutet, dass du den Stil gar nicht magst, und eine 4 bedeutet, dass du den Stil sehr gerne hast. Du kannst auch angeben, dass du einen Musikstil nicht kennst.

	Kenne ich nicht [0]	Gar nicht gerne		Sehr gerne	
		1	2	3	4
a) Blues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Country	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Funk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Hard Rock, Metal, Heavy Metal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Hip Hop, Rap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) House	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Jazz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Klassik, Oper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Volkstümliche Musik, Ländler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Latin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Pop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Punk, Punk Rock	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Reggae, Ragga, Reggaeton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) R'n'B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Rock	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Rock'n'Roll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Schlager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Soul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Ska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Techno, Trance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F11 Gib bitte an, wer in deiner Klasse einen ähnlichen und wer einen anderen **Musikgeschmack** hat als du. Wenn du es nicht weisst, kannst du das ebenfalls angeben.

Name	Weiss nicht [1]	Anderer Geschm. [2]	Ähnlicher Geschm. [3]
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F12 Wie heissen deine drei Lieblingsbands/Musiker?

F13 Wenn du ein Lied oder ein Album haben willst, wie besorgst du es dir dann? Gib bitte an, wie häufig du die verschiedenen Möglichkeiten nutzt.

	Nie [1]	Gelegentlich [2]	Häufig [3]
a) Im Kaufe Musik in einem Laden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich kaufe Musik im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich lade Musik gratis aus dem Internet herunter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich kopiere die Musik von jemandem aus meiner Schulklasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich kopiere die Musik von jemand anderem (ausserhalb der Schulklasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ich bekomme Musik geschenkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F14 Wie häufig sprichst du mit deinen KlassenkameradInnen über die folgenden Bereiche des Themas Musik.

	Praktisch nie 1	2	3	Sehr häufig 4
a) Welche Musik einem gefällt und welche nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Neue Lieder, Alben, Bands	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Aussehen der Künstler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gerüchte um Künstler / Bands	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Video Clips	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Texte und Bedeutung der Lieder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Können der Musiker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) In welcher Stimmung man ein Lied am liebsten hört	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Konzerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) News aus Zeitungen, Zeitschriften und TV (über die Künstler)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F15 Wie häufig sprichst du mit den verschiedenen Personen aus deiner Klasse über Musik?

Name	Nie [1]	Gelegentlich [2]	Häufig [3]
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast bereits mehr als die Hälfte des Fragebogens beantwortet. Weiter so!

F16 Wenn du dich mit jemandem über Musik unterhältst, wie sehr treffen dann die folgenden Aussagen auf diese Gespräche zu? Bewerte auf einer Skala von 1 bis 4 wie sehr die Aussagen zutreffen.

Wenn wir auf Musik zu sprechen kommen, ...	Trifft nicht zu		Trifft zu	
	1	2	3	4
a) ...dann ist es oftmals der Aufhänger, um überhaupt ins Gespräch zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...dann hilft es mir, komische oder unverständliche Texte eines Liedes zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...dann diskutieren wir, welche Lieder man sich unbedingt anhören muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...dann werden einzelne Textpassagen sehr genau nacherzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ...dann merke ich, wie wichtig es ist, über Musik informiert zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ...dann sprechen wir über die Kritik die wir über dieses Lied /Band gesehen oder gelesen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ...dann kommt man mit Personen ins Gespräch, mit denen man sonst nicht so oft spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) ...dann hilft es mir, auf dem Laufenden zu sein, ohne selbst alle Lieder zu kennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) ...dann macht es Spass, mitreden zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) ...dann erfahre ich Dinge über Lieder / Musiker, die mir selbst nicht aufgefallen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) ...dann bringe ich gerne mein Hintergrundwissen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) ...dann hilft es mir, eine Meinung über die Musiker zu bilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) ...dann kann ich zeigen, dass ich auf dem Laufenden bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) ...dann erfahre ich wichtige Hintergrundinformationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) ...dann können nur die mitreden, die auch Bescheid wissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) ...dann ist es, weil wir keine anderen gemeinsamen Themen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) ...dann freue ich mich, wenn ich besser Bescheid weiss als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) ...dann ist es für mich unangenehm, wenn ich ein Lied / Künstler noch nie gehört habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) ...dann erhalte ich Hinweise welche Musik mir gefallen könnten, die ich noch nicht kenne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) ...dann diskutieren wir über die Bedeutung/Botschaft der Lieder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) ...dann können meistens alle Anwesenden mitsprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F17 Gib bitte an, wie sehr die folgenden Aussagen auf dich zutreffen. Bewerte dies auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu).

Wenn ich mich mit anderen in der Klasse über Musik unterhalte, ...	Trifft nicht zu		Trifft zu	
	1	2	3	4
a) ...dann bin es meistens ICH, der/die den anderen etwas zu erzählen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...dann sind es meistens DIE ANDEREN, die mir etwas erzählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...dann, bin ich etwa gleich gut informiert wie die anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F18 Wie häufig sprichst du mit den verschiedenen Personen aus deiner Klasse über TV-Sendungen?

Name	Nie [1]	Gelegentlich [2]	Häufig [3]
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F19 Wie oft schaust du die folgenden Fernsehsendungen? Gib bitte überall eine Antwort, auch wenn du praktisch nie Fernschaust.

	Kenne ich nicht [1]	Nie [2]	Gelegent lich [3]	Häufig [4]	Praktisch immer [5]
a) Die Simpsons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) MTV Date my mom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) MTV Pimp my Ride	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) MTV Dismissed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Video Clips (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik Charts / Hitparade (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Malcolm mittendrin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) O.C., California	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gilmore Girls	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Tagesschau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Schweiz Aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Verliebt in Berlin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Charmed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Galileo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) K 11 – Kommissare im Einsatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Lenssen und Partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) CSI (Las Vegas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) CSI NY	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) CSI Miami	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Navy CIS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Gute Zeiten, schlechte Zeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Desperate Housewives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) Grey's Anatomy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) Taff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y) Blitz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z) Exklusiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa) Fussball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bb) Sport aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cc) Welt der Wunder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dd) Sportpanorama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ee) Lost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ff) Julia, Wege zum Glück	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gg) Niedrig und Kuhnt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hh) MusicStar (SF1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Unter uns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jj) Marienhof	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kk) Lüthi und Blanc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ll) King of Queens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mm) Verbotene Liebe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nn) Schillerstrasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oo) South Park	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pp) Kassensturz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
qq) Talk, Talk, Talk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rr) Spielfilme am Sonntagabend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ss) Alles, was zählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tt) Dr. House	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
uu) Monk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vv) Spongebob	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ww) Scrubs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xx) 24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
yy) Friends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zz) Immer wieder Jim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aaa) TV Total	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F20 Gibt es eine Sendung über die in deiner Klasse besonders häufig gesprochen wird? Wenn ja, welche?

F21 Wie sympathisch sind dir die verschiedenen KlassenkameradInnen? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 4. Eine 1 steht für „unsympathisch“ (wenn du jemanden blöd findest) und 4 für „sympathisch“ (wenn du jemanden gerne hast).

Name	Un-sympathisch		Sympathisch	
	1	2	3	4
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Suchtmittelkonsum

Zum Abschluss habe ich noch eine Frage zu deinem Umgang mit Tabak, Alkohol und Cannabis. Wie bereits ganz am Anfang gesagt: Deine Antworten werden absolut vertraulich behandelt. Weder deine Eltern, Lehrer, Mitschüler noch sonst jemand werden deine persönlichen Antworten je erfahren.

F22 Welche der folgenden Suchtmittel hast du schon einmal ausprobiert oder konsumierst diese regelmässig?

a) Tabak

- [1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran
 [2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren
 [3] ☐ Schon einmal probiert
 [4] ☐ Früher regelmässig konsumiert, jetzt aber nicht mehr
 [5] ☐ Konsumiere ich gelegentlich
 [6] ☐ Konsumiere ich wöchentlich
 [7] ☐ Konsumiere ich täglich

b) Alkohol

- [1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran
 [2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren
 [3] ☐ Schon einmal probiert
 [4] ☐ Früher regelmässig konsumiert, jetzt aber nicht mehr
 [5] ☐ Konsumiere ich gelegentlich
 [6] ☐ Konsumiere ich wöchentlich
 [7] ☐ Konsumiere ich täglich

c) Cannabis, Marihuana (Kiffen)

- [1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran
 [2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren
 [3] ☐ Schon einmal probiert
 [4] ☐ Früher regelmässig konsumiert, jetzt aber nicht mehr
 [5] ☐ Konsumiere ich gelegentlich
 [6] ☐ Konsumiere ich wöchentlich
 [7] ☐ Konsumiere ich täglich

Du hast das Ende des Fragebogens erreicht. Herzlichen Dank für deine Mithilfe und viel Glück bei der Verlosung!

Bitte gib zum Schluss noch das heutige Datum an und wie lange du ungefähr für das Ausfüllen des Fragebogens benötigt hast.

F23 Heutiges Datum: _____

F24 Benötigte Zeit in Minuten: _____

Gehe den Fragebogen nochmals kurz durch und schaue, dass du keine Fragen vergessen hast. Sende den Fragebogen danach so schnell wie möglich mit dem gelben Couvert an mich zurück.

(Du musst das Couvert NICHT frankieren.)

Falls du das Couvert verloren hast, sende den Fragebogen bitte an folgende Adresse:
 Thomas Friemel, IPMZ - Universität Zürich, Andreasstrasse 15, 8050 Zürich

12.2.5 W4 – 4. Befragungswelle in der neuen Schulklasse

Befragungstechnik: Im Klassenverband
Feldzeit: Juni – Juli 2007
Online: 721
Print: 17
Gesamt: 738
Rücklauf in %: 98.2



Befragung zur Mediennutzung von Jugendlichen

Herzlichen Dank, dass du an den bisherigen Untersuchungen mitgemacht hast. Dies ist nun der letzte Fragebogen. Einige Fragen sind gleich wie im letzten Fragebogen. Bitte beantworte trotzdem alle Fragen und **antworte einfach so, wie das im Moment für dich stimmt**. Dies ist also kein Test, ob du dich noch an den letzten Fragebogen erinnern kannst.

Falls du den Fragebogen lieber im Internet ausfüllen willst, findest du diesen unter der Adresse: **www.mediennutzung.ch**

Nun wünsche ich dir viel Spass beim Ausfüllen des Fragebogens und denk daran: Dies ist KEIN Test. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten. Wichtig ist nur, dass du die Fragen genau liest und ehrlich antwortest.

Los geht's!

F1 Bitte wähle hier deine Schulklasse aus (Kreise die zutreffende Klasse ein).

Schule	Klasse						
Trogen	1a [1]	1b [3]	1c [4]		ZS [5]	1FM [6]	1W [7]
	3a [8]	3b [9]	3cd [10]	3e [11]	3f [12]		
Rychenberg	1a [13]	1b [14]	1f [15]	1g [16]	1aD [17]	1bD [18]	
	3a [19]	3b [20]					
Büelrain	1aH [22]	1bH/1I [23]					
	1aW [24]	1bW [25]	1cW [26]	1dW [27]	1eW [28]		
Im Lee	1a [29]	1b [30]	1c [31]	1d [32]	1e [33]	1f [34]	1g [35]
Am Brühl	1fcS [36]	1wa [37]	1wi [38]				

F2 Vorname: _____

F3 Nachname: _____

Dein Name wird nach Eintreffen des Fragebogens durch einen geheimen Code ersetzt. Deine Angaben werden dadurch anonymisiert. Ich benötige deinen Namen nur, um deine Antworten den früheren Befragungen zuordnen zu können.

Befragung zur Mediennutzung

Überlege dir bitte als erstes, wie häufig und wie lange du in den letzten paar Wochen die verschiedenen Medien genutzt hast.

F4 An wie vielen Tagen pro Woche benutzt du die folgenden Medien durchschnittlich? Die 0 bedeutet nie, 7 bedeutet jeden Tag

(In jeder Zeile bitte nur ein Kreuz)

	Anzahl Tage pro Woche							
	0	1	2	3	4	5	6	7
a) Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bücher (keine Schulbücher)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, LP, Kassetten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Video (DVD, VHS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F5 Wenn du nun an einen Tag denkst, an dem du ein Medium nutzt, wie lange ist das durchschnittlich an so einem Tag? Gib bitte die durchschnittliche Dauer in Minuten an.

	Durchschnittliche Nutzung in Minuten
a) Fernsehen	
b) Radio	
c) Zeitungen	
d) Zeitschriften	
e) Bücher (keine Schulbücher)	
f) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, LP, Kassetten)	
g) Video (DVD, VHS)	
h) Computer-/Videospiele	
i) Internet	

F6 Wie häufig gehst du ins Kino?

- ☐ [1] Praktisch nie ☐ [5] mehrmals pro Monat
☐ [2] 1-2 mal pro Jahr ☐ [6] einmal pro Woche
☐ [3] alle 2-3 Monate ☐ [7] Mehrmals pro Woche
☐ [4] einmal pro Monat

F7 An wie vielen Tagen pro Woche liest du die folgenden Gratiszeitungen?

	Anzahl Tage pro Woche							
	0	1	2	3	4	5	6	7
a) 20 Minuten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) heute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F8 Gibt es Zeitschriften („Heftli“), die du regelmässig liest? Wenn ja, welche?

F9 Wie wichtig ist es für dich, bei den folgenden Themen mitreden zu können? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 4, wobei 1 für „gar nicht wichtig“ und 4 für „sehr wichtig“ steht. Mit den Werten dazwischen kannst du deine Antwort abstimmen.

	Gar nicht wichtig		Sehr wichtig	
	1	2	3	4
a) Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Politik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) News über Stars und prominente Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Unterhaltungssendungen am TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Wetter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Mode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F10 Und wie häufig sprichst du mit deinen KlassenkameradInnen über die folgenden Themen?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Politik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Wirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) News über Stars und prominente Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Unterhaltungssendungen am TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Wetter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Mode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Privates / Liebe / Partnerschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F11 An wie vielen Tagen pro Woche sprichst du mit deinen KlassenkameradInnen über etwas, was du in den folgenden Gratiszeitungen gelesen hast?

	Anzahl Tage pro Woche							
	0	1	2	3	4	5	6	7
a) 20 Minuten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) heute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F12 Wie häufig bist Du in den Pausen und in der Freizeit mit den verschiedenen Personen deiner Klasse zusammen?
(Die Zeile mit deinem eigenen Namen kannst du auslassen)

	Name	Nie [1]	Gelegen- tlich [2]	Häufig [3]
1	Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F13 Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge, um neue Musik zu finden, die dir gefällt? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 für „gar nicht wichtig“ und 5 für „sehr wichtig“ steht.

	Gar nicht wichtig				Sehr wichtig
	1	2	3	4	5
a) Musikladen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Radiohitparade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) TV Hitparade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Radio (ohne Hitparadensendung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) TV Musiksender / Musiksendungen am TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Gespräche mit KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Gespräche mit anderen KollegInnen und Geschwistern (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Gespräch mit meinen Eltern/Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Musikzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Artikel in anderen Zeitschriften und Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun kommen wir zum Schwerpunktthema dieses Fragebogens: Fernsehen (TV). Falls du keinen Fernseher zuhause hast oder (fast) nie Fernseh schaust, dann versuche die folgenden Fragen TROTZDEM so gut wie möglich zu beantworten.

F14 Habt Ihr einen Fernseher zuhause?

- ☐ [1] Ja
☐ [2] Nein*
☐ [3] Nein, aber ich schaue mir TV Sendungen manchmal auf dem Internet an.*

*Überspringe die nächste Frage aber versuch danach die anderen Fragen wieder so gut wie möglich zu beantworten.

F15 Falls Ihr einen Fernseher zuhause habt, was für einen Empfang habt ihr? Wähle alle Punkte aus die zutreffen.

- a) ☐ Antenne
b) ☐ Satellit
c) ☐ Kabelanschluss
d) ☐ Pay TV Abo
e) ☐ Weiss nicht (viele Sender)
f) ☐ Weiss nicht (wenige Sender)

F16 Wie oft schaust du die folgenden Fernsehsendungen? Gib bitte überall eine Antwort, auch wenn du praktisch nie Fernseh schaust.

	Kenne ich nicht [1]	Nie [2]	Gelegent lich [3]	Häufig [4]	Praktisch immer [5]
a) Die Simpsons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) MTV Date my mom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) MTV Pimp my Ride	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) MTV Dismissed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Video Clips (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik Charts / Hitparade (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Malcolm mittendrin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) O.C., California	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gilmore Girls	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Tagesschau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Schweiz Aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Verliebt in Berlin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Charmed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Galileo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) K 11 – Kommissare im Einsatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Lenssen und Partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) CSI (Las Vegas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) CSI NY	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) CSI Miami	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Navy CIS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Gute Zeiten, schlechte Zeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Desperate Housewives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) Grey's Anatomy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) Taff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y) Blitz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z) Exklusiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa) Fussball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bb) Sport aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cc) Welt der Wunder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dd) Sportpanorama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ee) MTV My super sweet sixteen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ff) MTV Next	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gg) Niedrig und Kuhnt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hh) MTV Parental Control	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Unter uns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jj) Marienhof	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kk) Glanz & Gloria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ll) King of Queens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mm) Verbotene Liebe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nn) Sechserpack	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oo) South Park	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pp) Kassensturz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
qq) Talk, Talk, Talk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rr) Spielfilme am Sonntagabend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ss) Alles, was zählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tt) Dr. House	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
uu) Monk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vv) Spongebob	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ww) Scrubs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xx) 24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
yy) Friends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zz) Immer wieder Jim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aaa) TV Total	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F17 Schaust du dir manchmal auch Serien an?

nie [0]	sehr selten [1]	mehrmals pro Monat [2]	mehrmals pro Woche [3]	täglich [4]
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Falls du NIE Serien (Sendungen mit mehreren Folgen) schaust, mach bitte bei Frage F20 weiter.

F18 Wenn du mal eine Sendung verpasst hast, die du dir sonst immer ansiehst, wie häufig nutzt du dann die folgenden Quellen, um dich zu informieren, was du verpasst hast? Bewerte die Häufigkeit auf einer Skala von 1 bis 4.

	Praktisch nie		Sehr häufig	
	1	2	3	4
a) Internet: Homepage des Fernsehsenders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Internet-Forum zur Sendung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich lade mir die Sendung aus dem Internet runter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gespräche mit KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Gespräche mit anderen KollegInnen und Geschwistern (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F19 Wenn du eine Serie einmal NICHT von der ersten Folge an gesehen hast, wie wichtig sind dann die folgenden Quellen für dich, um zu erfahren, was früher passiert ist?

	Gar nicht wichtig		Sehr wichtig	
	1	2	3	4
a) Internet: Homepage des Fernsehsenders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Internet-Forum zur Serie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich lade mir die alten Folgen aus dem Internet runter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich sehe mir die alten Folgen auf DVD an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Gespräche mit KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Gespräche mit anderen KollegInnen und Geschwistern (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F20 Wenn du mit deinen Klassenkameraden über eine Fernsehsendung sprichst, wie häufig kommt es vor, dass zumindest eine andere Person die Sendung auch gesehen hat?

nie [0]	sehr selten [1]	mehrmals pro Monat [2]	mehrmals pro Woche [3]	täglich* [4]
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*an Schultagen (ohne Wochenende)

F21 Wenn du dich mit jemandem über Fernsehsendungen unterhältst, wie sehr treffen dann die folgenden Aussagen auf diese Gespräche zu? Bewerte auf einer Skala von 1 bis 4 wie sehr die Aussagen zutreffen.

Wenn wir auf Fernsehsendungen zu sprechen kommen, ...	Trifft nicht zu		Trifft zu	
	1	2	3	4
a) ...dann ist es oftmals der Aufhänger, um überhaupt ins Gespräch zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...dann hilft es mir, komische oder unverständliche Inhalte einer Sendung zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...dann diskutieren wir, welche Sendungen man sich unbedingt ansehen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...dann werden einzelne Szenen sehr genau nacherzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ...dann merke ich, wie wichtig es ist, über Fernsehsendungen informiert zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ...dann sprechen wir über die Kritik die wir über diese Sendung gesehen oder gelesen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ...dann kommt man mit Personen ins Gespräch, mit denen man sonst nicht so oft spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) ...dann hilft es mir, auf dem Laufenden zu sein, ohne selbst alle Sendungen zu sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) ...dann macht es Spass, mitreden zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) ...dann erfahre ich Dinge, die mir selbst nicht aufgefallen sind, obwohl ich die Sendung auch gesehen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) ...dann bringe ich gerne mein Hintergrundwissen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) ...dann hilft es mir, eine Meinung über die Sendung zu bilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) ...dann kann ich zeigen, dass ich auf dem Laufenden bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) ...dann erfahre ich wichtige Hintergrundinformationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) ...dann können nur die mitreden, die auch Bescheid wissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) ...dann ist es, weil wir keine anderen Gesprächsthemen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) ...dann freue ich mich, wenn ich besser Bescheid weiss als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) ...dann ist es für mich unangenehm, wenn ich eine Sendung noch nie gesehen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) ...dann erhalte ich Hinweise welche Sendungen mir gefallen könnten, die ich noch nicht kenne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) ...dann diskutieren wir über den Inhalt und die Bedeutung der Sendung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) ...dann können meistens alle Anwesenden mitsprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) ...dann kann man das Gesehene noch einmal „Nacherleben“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F22 Wie häufig sprichst du mit den verschiedenen Personen aus deiner Klasse über Fernsehsendungen?

Name	Nie [1]	Gelegen- tlich [2]	Häufig [3]
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F23 Wenn du mit deinen Klassenkameraden über eine Fernsehsendung sprichst, wie häufig kommt es vor, dass sie die Sendung NICHT gesehen haben?

nie [0]	sehr selten [1]	mehrmals pro Monat [2]	mehrmals pro Woche [3]	Täglich* [4]
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*an Schultagen (ohne Wochenende)

F24 Gib bitte an, wie sehr die folgenden Aussagen auf dich zutreffen. Bewerte dies auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu).

Wenn ich mich mit anderen in der Klasse über Fernseh-sendungen unterhalte, ...	Trifft nicht zu		Trifft zu	
	1	2	3	4
a) ...dann bin es meistens ICH, der/die den anderen etwas zu erzählen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...dann sind es meistens DIE ANDEREN, die mir etwas erzählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...dann, bin ich etwa gleich gut informiert wie die anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F25 Wenn du nun an diese Gespräche mit deinen KlassenkameradInnen über Fernsehsendungen denkst, wie häufig sprichst ihr dann über die folgenden Dinge? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 4.

Gesprächsthema	Praktisch nie		Sehr häufig	
	1	2	3	4
a) Was man alles gesehen hat am letzten Tag oder am Wochenende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Welche Dinge besonders lustig waren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Welche Sendungen man gut und welche man schlecht findet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Was in einer Sendung so passiert ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Welche Dinge besonders langweilig waren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Wenn jemand die Sendung nicht gesehen hat, dann erzählen wir den Inhalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Welche Dinge unklar / unlogisch waren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Wie häufig und wie lange man Fernseh schaut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Wir machen uns lustig über besonders blöde Sendungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Welche Dinge besonders spannend waren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Welche Schauspieler man mag und welche nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Welche Fernsehsender man mag und welche nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Welche Dinge besonders traurig waren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Auf welchen Sendern und zu welcher Zeit eine Sendung kommt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Welche Dinge besonders krass waren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Ob man die Sendung alleine oder mit jemandem anderen gesehen hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Wer was gesagt hat (Witze, Sprüche)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Welche Sendungen man sich am Abend / Wochenende ansehen will oder wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F26 Hast du schon einmal ein Internet Forum zu einer Fernsehsendung genutzt?

- ☐ [0] Nein, ich weiss nicht, was das ist
☐ [1] Nein, noch nie
☐ [2] Ja, aber nur Einträge gelesen
☐ [3] Ja, und auch selber etwas ins Forum geschrieben

Weiter so. Du hast schon mehr als die Hälfte des Fragebogens!

F27 Gib bitte an, wer in deiner Klasse ähnliche und wer andere Sendungen schaut als du. Wenn du es nicht weisst, kannst du das ebenfalls angeben.

Name	Weiss nicht [1]	Ander e Sendungen [2]	Ähnlich e Sendungen [3]
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die nächsten drei Fragen beziehen sich nicht nur auf deine SchulkameradInnen. Es sind also auch andere KollegInnen, Geschwister und Eltern gemeint.

F28 Wenn man Medien nutzt, fällt einem ja manchmal etwas auf, das man anderen Leuten unbedingt erzählen will. Wie häufig passiert dir dies bei den folgenden Medien?

	Praktisch nie		Sehr häufig	
	1	2	3	4
a) Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bücher (keine Schulbücher)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik (CD, MP3, Mini-Discs, LP, Kassetten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Video (DVD, VHS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Computer-/Videospiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Kino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F29 Manchmal sieht man ja etwas in den Medien, was jemand anderen interessieren könnte. Gib bitte an, wie häufig du die folgenden Dinge schon gemacht hast?

	Praktisch nie		Sehr häufig	
	1	2	3	4
a) Ich gebe jemandem einen Zeitungsartikel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich schicke jemandem einen Internetlink.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich nehme für jemand anderen etwas auf Video/DVD auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F30 Und wie häufig haben dich schon andere Personen auf Medieninhalt hingewiesen, die dich interessieren? Gib bitte an, wie häufig du folgende Dinge bekommst.

	Praktisch nie		Sehr häufig	
	1	2	3	4
a) Ich bekomme von jemandem einen Zeitungsartikel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich bekomme von jemandem einen Internetlink.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich bekomme von jemandem etwas auf Video/DVD das für mich aufgenommen wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F31 Wie wichtig sind für dich die folgenden Dinge, um neue Fernsehsendungen zu finden, die dir gefallen?

	Gar nicht wichtig		Sehr wichtig		
	1	2	3	4	5
a) Programmzeitschrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Artikel in anderen Zeitschriften und Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vorschauen im TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Durchzappen der Sender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Gespräche mit KlassenkollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Gespräche mit anderen KollegInnen und Geschwistern (ohne KlassenkollegInnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Gespräch mit meinen Eltern/Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Werbung (in Zeitschriften, Plakate, Inserate, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F32 Wie häufig wird in deiner Klasse über die folgenden Fernsehsendungen gesprochen? Gib bitte überall eine Antwort, auch wenn du praktisch nie Fernseh schautst.

	Weiss nicht	Nie	Gelegentlich	Häufig
	[1]	[2]	[3]	[4]
a) Die Simpsons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) MTV Date my mom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) MTV Pimp my Ride	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) MTV Dismissed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Video Clips (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Musik Charts / Hitparade (auf MTV, Viva, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Malcolm mittendrin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) O.C., California	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gilmore Girls	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Tagesschau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Schweiz Aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Verliebt in Berlin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Charmed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Galileo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) K 11 – Kommissare im Einsatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Lenssen und Partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) CSI (Las Vegas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) CSI NY	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) CSI Miami	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Navy CIS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Gute Zeiten, schlechte Zeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Desperate Housewives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) Grey's Anatomy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) Taff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y) Blitz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z) Exklusiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa) Fussball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bb) Sport aktuell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cc) Welt der Wunder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dd) Sportpanorama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ee) MTV My super sweet sixteen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ff) MTV Next	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gg) Niedrig und Kuhnt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hh) MTV Parental Control	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Unter uns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jj) Marienhof	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kk) Glanz & Gloria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ll) King of Queens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mm) Verbotene Liebe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nn) Sechserpack	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oo) South Park	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pp) Kassensturz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
qq) Talk, Talk, Talk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rr) Spielfilme am Sonntagabend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ss) Alles, was zählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tt) Dr. House	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
uu) Monk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vv) Spongebob	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ww) Scrubs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xx) 24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
yy) Friends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zz) Immer wieder Jim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aaa) TV Total	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F33 Wie sympathisch sind dir die verschiedenen KlassenkameradInnen? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 4. Eine 1 steht für „unsympathisch“ (wenn du jemanden blöd findest) und 4 für „sympathisch“ (wenn du jemanden gerne hast).

Name	Un-sympathisch		Sympathisch	
	1	2	3	4
1 Name 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Name 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Name 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du bist schon fast durch. Bitte vergiss aber die Rückseite nicht!

Nun habe ich noch drei Fragen zum Thema Handy.

F34 Was für ein Handymodell hast du im Moment?

☐ Ich habe kein Handy → Gehe bitte direkt zu Frage F37

a) Marke (z.B. Nokia): _____

b) Modelname (z.B. 7210): _____

F35 Wie hoch ist deine monatliche Handy Rechnung?

Durchschnittlich ca. _____ Franken

F36 Wie häufig machst du die folgenden Dinge mit deinem Handy?

	nie	sehr selten	mehrmals pro Monat	mehrmals pro Woche	täglich
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
a) Telefonieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) SMS senden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Fotos machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Fotos anschauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Filme machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Filme anschauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Musik hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Neue Klingeltöne installieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Neue Logos installieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Fotos/Filme verschicken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Im Internet surfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F37 Gibt es Personen in den Parallelklassen deiner Schule, mit denen du häufig Kontakt hast? (Du musst nicht zwingend alle 10 Felder ausfüllen)

a) Klasse: _____ Name: _____

b) Klasse: _____ Name: _____

c) Klasse: _____ Name: _____

d) Klasse: _____ Name: _____

e) Klasse: _____ Name: _____

f) Klasse: _____ Name: _____

g) Klasse: _____ Name: _____

h) Klasse: _____ Name: _____

i) Klasse: _____ Name: _____

j) Klasse: _____ Name: _____

F38 Wie wichtig ist es für dich, mit den folgenden Personengruppen gut auszukommen? Bewerte dies auf einer Skala von 1 bis 5. Eine 1 steht für „gar nicht wichtig“ und 5 für „sehr wichtig“.

	Gar nicht wichtig		3	Sehr wichtig	
	1	2		4	5
a) KlassenkameradInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) KollegInnen (die nicht in deine Schulklasse gehen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F39 Wie wichtig ist es für dich persönlich, in der Schule gute Noten zu haben? Bewerte das auf einer Skala von 1 bis 5.

Gar nicht wichtig		3	Sehr wichtig	
1	2		4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F40 Was für einen Notendurchschnitt hast du in diesem zweiten Halbjahr ungefähr gehabt?

Durchschnitt: _____

F41 Gib bitte an, wie sehr du den folgenden Aussagen zustimmst.

	Trifft nicht zu		Trifft zu	
	1	2	3	4
a) Ich gehe gerne in die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich bin froh, wenn ich einmal nicht mehr zur Schule gehen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich lerne leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) In meiner Klasse fühle ich mich allein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Nach den Ferien freue ich mich auf die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) In einzelnen Fächern bin ich etwas überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ich bin froh, wenn der Schultag zu Ende ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Mit meinen KlassenkameradInnen komme ich sehr gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F43 Wie viel Taschengeld bekommst du pro Monat von deinen Eltern? _____ CHF

F44 Verdienst du zusätzlich Geld durch Arbeiten? Wenn ja, wie viel pro Monat (Durchschnitt)? _____ CHF

Suchtmittelkonsum

Zum Abschluss habe ich noch eine Frage zu deinem Umgang mit Tabak, Alkohol und Cannabis. Wie bereits ganz am Anfang gesagt: Deine Antworten werden absolut vertraulich behandelt. Weder deine Eltern, Lehrer, Mitschüler noch sonst jemand wird deine persönlichen Antworten je erfahren.

F42 Welche der folgenden Suchtmittel hast du schon einmal ausprobiert oder konsumierst diese regelmässig?

a) Tabak

[1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran

[2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren

[3] ☐ Schon einmal probiert

[4] ☐ Früher regelmässig konsumiert, jetzt aber nicht mehr

[5] ☐ Konsumiere ich gelegentlich

[6] ☐ Konsumiere ich wöchentlich

[7] ☐ Konsumiere ich täglich

b) Alkohol

[1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran

[2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren

[3] ☐ Schon einmal probiert

[4] ☐ Früher regelmässig konsumiert, jetzt aber nicht mehr

[5] ☐ Konsumiere ich gelegentlich

[6] ☐ Konsumiere ich wöchentlich

[7] ☐ Konsumiere ich täglich

c) Cannabis, Marihuana (Kiffen)

[1] ☐ Noch nie probiert und auch kein Interesse daran

[2] ☐ Noch nie probiert, würde ich aber gerne einmal ausprobieren

[3] ☐ Schon einmal probiert

[4] ☐ Früher regelmässig konsumiert, jetzt aber nicht mehr

[5] ☐ Konsumiere ich gelegentlich

[6] ☐ Konsumiere ich wöchentlich

[7] ☐ Konsumiere ich täglich

Du hast das Ende des Fragebogens erreicht. Herzlichen Dank für deine Mithilfe und viel Glück bei der Verlosung!

Bitte gib zum Schluss noch das heutige Datum an und wie lange du ungefähr für das Ausfüllen des Fragebogens benötigt hast.

F45 Heutiges Datum: _____

F46 Benötigte Zeit in Minuten: _____

Gehe den Fragebogen nochmals kurz durch und schaue, dass du keine Fragen vergessen hast. Send den Fragebogen danach so schnell wie möglich mit dem gelben Couvert an mich zurück.

(Du musst das Couvert NICHT frankieren.)

Falls du das Couvert verloren hast, sende den Fragebogen bitte an folgende Adresse:
Thomas Friemel, IPMZ - Universität Zürich, Andreasstrasse 15, 8050 Zürich

12.3 Lebenslauf

Name	Thomas N. Friemel
Bürgerort	Häggenschwil (SG)

Akademische Anstellungen

seit 08/2008	Oberassistent an der Universität Zürich, Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung (IPMZ)
seit 11/2009	Dozent am maz, die Schweizer Journalistenschule
seit 01/2009	Dozent an der ETH Zürich, Departement für Umweltnaturwissenschaft
seit 12/2007	Dozent an der Universität Basel, Studienzentrum Kulturmanagement
06/2004 – 08/2008	Assistent an der Universität Zürich, Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung (IPMZ)

Ausbildung

1998 – 2004	Studium der Publizistikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften und Sozialpsychologie an der Universität Zürich (lic.phil.)
1992 – 1998	Mittelschule, Kantonsschule Trogen, Naturwissenschaftlicher Typus (C)